La artimaña y el prodigio

Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela

Juan Sebastián Gatti e Ireri Figueroa Fernández

Con prólogo de Ramón Salaberría

somosmaestras
lectura y escritura

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA A.C.

La artimaña y el prodigio

Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela

Juan Sebastián Gatti e Ireri Figueroa Fernández

Con prólogo de Ramón Salaberría

somosmaestras
lectura y escritura

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA A.C.

Ediciones SM se complace en publicar la colección Somos maestr s,* cuyos títulos están dirigidos a un público amplio y versan sobre temas relacionados con la didáctica, la reflexión pedagógica y la gestión educativa.

Si bien esta colección fue concebida primordialmente para los docentes en servicio, las temáticas que abarca también pueden ser del interés de maestros en formación, estudiantes de pedagogía, autoridades educativas, padres y madres de familia, investigadores, promotores de lectura y, en general, para todas aquellas personas interesadas tanto en comprender y profundizar en aspectos educativos puntuales como en lograr avances significativos en la educación.

Uno de los fines de la colección es identificar experiencias de investigación e innovación educativa desarrolladas en México, con objeto de darles una difusión amplia, pues aunque las hay de gran calidad e importancia para el rumbo de nuestra educación, sus resultados no se conocen en el contexto escolar y permanecen sólo en los circuitos más especializados. Esta falta de difusión ocurre por diversas razones, una de ellas es el reto que entraña divulgar el conocimiento, es decir, poner en lenguaje llano lo complejo. En este sentido, un conjunto de propósitos han guiado la concepción y el desarrollo de cada título:

proporcionar a los docentes en servicio recursos que orienten su práctica en el aula, así como herramientas para el análisis y el desarrollo de propuestas innovadoras en la escuela;

documentar experiencias pedagógicas exitosas;

establecer las bases teóricas de estrategias que han probado su eficacia en el

salón de clases y fuera de él;

impulsar la discusión y el diálogo abierto entre todos los actores del ámbito educativo acerca de temas de interés.

Para lograr este ambicioso objetivo, Ediciones SM ha establecido una alianza estratégica con organizaciones e instituciones académicas de gran prestigio y compromiso con la educación; alianza que se ha concretado en la creación de un consejo editorial de la colección y de un comité editorial para cada una de las cuatro series que la conforman: Lectura y Escritura, coordinada por Alma Carrasco Altamirano, a cargo del Consejo Puebla de Lectura; Enseñar y Aprender, coordinada por David Block Sevilla, bajo la tutela del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav; Convivencia Escolar, coordinada por Cecilia Fierro y Miguel Bazdresch y auspiciada por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar; y Gestión Educativa, coordinada por Oralia Bonilla, iniciativa del colectivo Asesoría e Innovación Educativa.

Somos maestr s es resultado del trabajo de muchas personas. A todas ellas, Ediciones SM agradece su colaboración; en particular a la maestra Alba Martínez Olivé, miembro del consejo editorial, quien con su experiencia y conocimientos ha contribuido a dar forma a esta colección.

Somos maestr s quiere aportar en un momento en que el cambio es cualidad de la vida escolar. Esperamos que cada libro cumpla con los objetivos que nos hemos trazado.

Elisa Bonilla Rius

Coordinadora de la colección Somos maestr s

Ediciones SM refrenda a los maestros y las maestras su compromiso por la equidad de género, el cual se expresa en el logotipo de esta colección, pero con el fin de favorecer la fluidez de la lectura se utilizarán formas masculinas y genéricas del lenguaje a partir del primer capítulo de este libro.

El ser humano se concibe a sí mismo y concibe al mundo en función del lenguaje. Como animales simbólicos, tanto nuestras experiencias directas como las relacionadas con otros están siempre mediadas por signos. Los libros de la serie Lectura y Escritura ofrecen opciones cuyo punto de partida está en la necesidad de asumir esta relación personal, íntima, con el lenguaje.

Con el propósito de innovar el trabajo en el aula, los materiales de esta serie presentan estrategias diseñadas para trasladar al contexto escolar prácticas de lectura y escritura cotidianas y "reales", muy parecidas a las que se desarrollan fuera de la escuela entre lectores y escritores expertos.

También contienen reflexiones y sugerencias originadas, a su vez, en experiencias de trabajo que a los autores y las autoras les han resultado provocadoras, articuladoras y útiles en los ámbitos escolar y extraescolar; experiencias y reflexiones de diversos investigadores cuyas producciones, obtenidas a lo largo de muchos años en diferentes lugares del mundo, han contribuido de manera decisiva a la enseñanza de la lengua; así como las aportaciones imprescindibles de maestros y maestras de nuestro país que proponen e innovan en condiciones muy diversas.

Otro de los fines de estos materiales es plantear a los docentes, pero no sólo a ellos, propuestas de mediación para favorecer los encuentros con la lectura, la escritura, la literatura y la ciencia. Estamos convencidos de que estos encuentros se deben promover no sólo en la escuela, sino también en los hogares, las bibliotecas y los distintos entornos de las personas.

Muchas estrategias didácticas planteadas en la serie Lectura y Escritura se han retomado de libros testimoniales y reportes de prácticas, que detallan casos y situaciones derivados de la práctica real, lo cual permite hacer una reflexión genuina de la propuesta de cada título.

También hemos apuntado la importancia de la evaluación, por lo que las estrategias didácticas se acompañan de criterios claros para reconocer logros y progresión en materia de lectura y escritura.

Quienes integramos el comité editorial de esta serie compartimos el privilegio de trabajar, y de reflexionar mientras lo hacemos, en áreas de atención de la cultura escrita. En la escuela, contamos con profesoras y profesores que atienden las actividades de promoción de lectura con los más pequeños; profesores de bachillerato y académicos que trabajan en procesos formativos de jóvenes estudiantes como mediadores de lectura.

Todos nosotros encontramos en la lectura, la escritura y la divulgación de la ciencia múltiples rutas de reflexión, de indagación y de servicios formativos. Las bibliotecas, como espacios profesionales de encuentros con los libros, son especialidad y campo de acción de otros miembros del comité.

La comunicación humana no es perfecta. Anticipamos con esta serie, al fin, algunas posibilidades de encuentros con la lectura y la escritura como objeto de reflexión y como recurso de comunicación científica y de expresión literaria.

Alma Carrasco Altamirano

Coordinadora de la serie Lectura y Escritura

La artimaña y el prodigio

Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela

La artimaña y el prodigio

Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela

Juan Sebastián Gatti e Ireri Figueroa Fernández

somos maestras
lectura y escritura

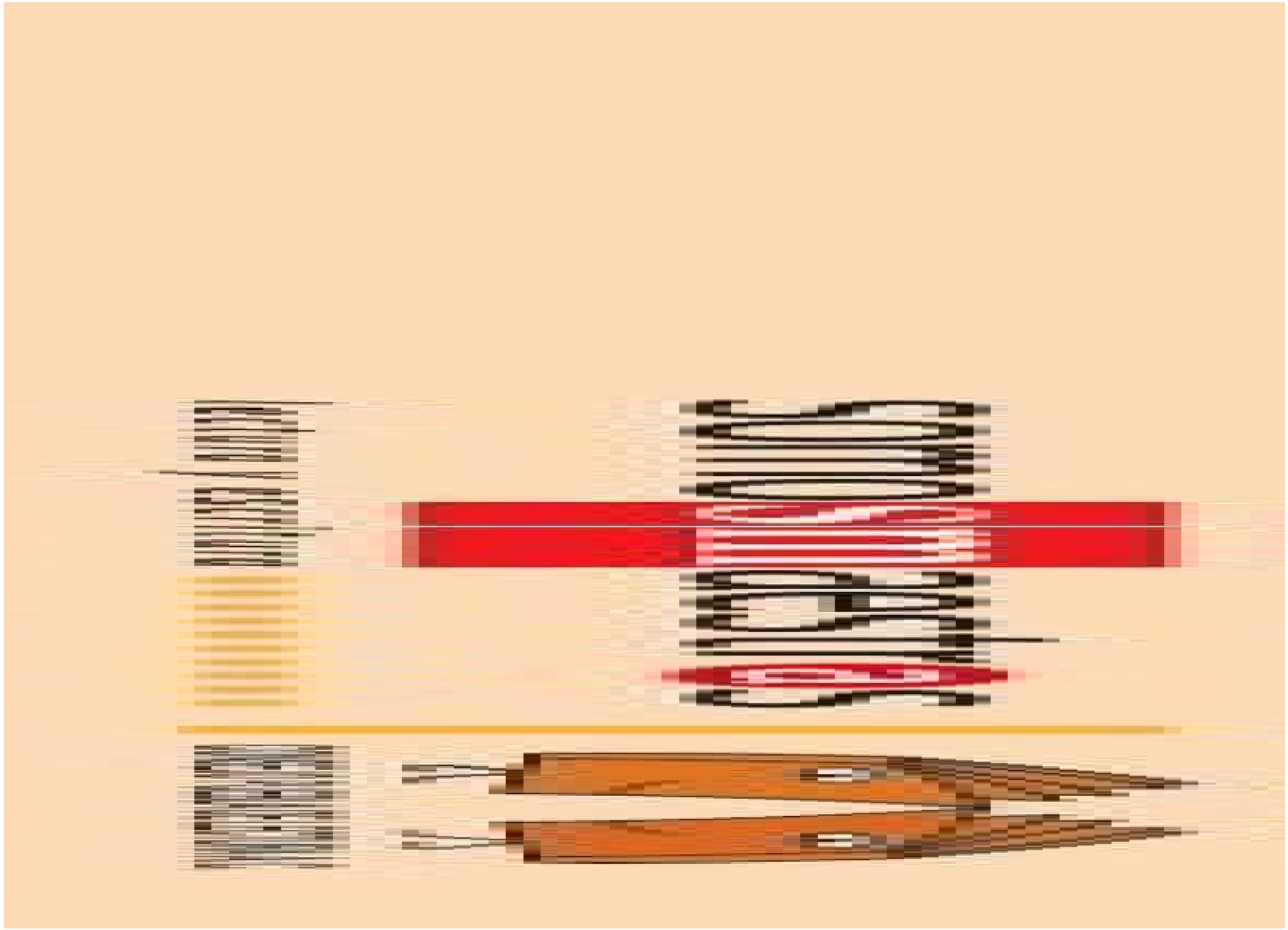
A Hortensia Fernández y Marta Acevedo

Hay muchas personas que olvidan, cuando crecen, lo mucho que les costó aprender a leer. Quizá se trate del mayor esfuerzo emprendido por un ser humano y debe afrontarlo cuando niño. Un adulto rara vez sale triunfante de esa empresa, la de reducir la experiencia a un orbe de símbolos. Los seres humanos han existido durante mil millares de años, y sólo han aprendido esta artimaña —este prodigio— en los diez últimos millares de los mil millares.

JOHN STEINBECK

Ireri Figueroa Fernández tiene una formación en Lingüística y Literatura, a

Juan Sebastián Gatti es maestro, escritor y periodista. Ha trabajado en proy



Prólogo

Signo de los tiempos que corren, a la biblioteca pública se la quiere reducir, conceptualmente, a un centro de información. En la escuela, el tipo de lectura que se quiere promocionar es la informacional: la habilidad de localizar datos en un texto, la destreza para resumir sus ideas principales, ejecutar esquemas y mapas conceptuales. Todo ello fundamental, sí, pero la información no deja de ser una de las dimensiones de la biblioteca pública o de la lectura.

La lectura de un texto puede llegar a tocar áreas tan recónditas del ser humano como la de la emoción, convertirse en una experiencia de vida nunca olvidada, puede ser transgresión en una sociedad y un tiempo histórico apocados y banales. La biblioteca pública puede ser el lugar donde se busca una información precisa, pero también puede ser, en palabras de Jean Giono, el lugar adonde uno va a olvidar la vida o a comprenderla mejor.

Por ello resulta oportuno que esta colección y esta serie den uno de sus primeros pasos con este hermoso libro, La artimaña y el prodigio, de Juan Sebastián Gatti e Ireri Figueroa, maestros de formación freinetiana que han probado muchas lecturas con niños de preescolar, que han leído mucho con adolescentes. Un libro tan bien escrito, tan sencillamente provocador que nos invita a pensar con él. Ojalá que esta invitación sea así recogida. No es fácil para quienes hemos sido formados en sistemas educativos concebidos como fábricas que producen exámenes y donde se empuja a concebir los libros como instrumentos para "aprender" y no para pensar con ellos.

Este libro trata de un tipo de lectura, la lúdica, que para muchos de los tecnócratas que pululan por las administraciones educativas del planeta es suntuaria, improductiva, casi un exceso (aunque no lo digan con estas palabras): la del lector tirado en una hamaca, la de la joven que lee mientras va sujeta al pasamanos del vagón del metro, la del hombre que lee absorto, ajeno al ruido de

los cláxones y las sirenas, la de aquel que busca frases, palabras y páginas como si acumulara tabiques y ladrillos para construirse a sí mismo. Es el tipo de lectura al que Julio Cortázar invitó al adolescente que una vez fui en un prólogo a un libro de poemas de Pedro Salinas: “Alguna noche de vino y de hierbas fumables, con The Soft Machine o John Coltrane afelpando el aire de reconciliación y contacto, lean en voz alta los poemas de Salinas, dibujen en un oído cegado por la tinta de imprenta ese árbol de poesía que Rilke sintió en el canto de Orfeo. No sé de mejor manera de pagar una larga deuda y recibir a la vez mucho más, infinitamente mucho más de lo que damos”.

El libro que ahora tiene en sus manos también nos invita a desaprender todo un conjunto de nociones acerca de la lectura, acumuladas a lo largo de numerosas programaciones, planes de lectura y recurrentes reformas educativas, y desnudarnos y ver el acto lector con nuevos ojos. Entender que una lectura lúdica no siempre tiene que ir de la mano de un texto literario; que los maestros pueden estimular la lectura de modos tan naturales que no parezca un trabajo. Que la escuela puede ser “el espacio normal para que la lectura ocurra placentera y cotidianamente por el expediente casi elemental de dejar que suceda”.

Juan Sebastián Gatti e Ireri Figueroa ponen todo de su parte para que la invitación que este libro representa sea aceptada: nos ofrecen un bufet con las artimañas (lecturas en voz alta, diversidad de textos, comunidades lectoras…) que desde hace años han utilizado en la escuela como parte de su quehacer lector; nos muestran la experiencia de dos compañeras maestras, Patricia Torres y Adriana Vega, llevadas a cabo en contextos diferentes y condiciones nada fáciles.

Así las cosas, formulada la invitación, sólo queda que usted, lector, la acepte.

Ramón Salaberria[1]

Doctor en Ciencias de la Educación, bibliotecario por la Escuela Nacional Superior de Bibliotecarios (Francia). Trabaja desde hace más de veinte años en la revista española Educación y Biblioteca. En 2010 obtuvo el I Premio de Ensayo SEDIC “Teresa Andrés” por la obra Autodidactas en bibliotecas, otorgado por la Asociación Española de Documentación e Información.

Introducción

Hay pocas actividades en las que el así llamado “fracaso escolar” se ejemplifique con tanta claridad y tanta insistencia como en la lectura. Una disertación de cualquier tipo sobre este tema invariablemente aludirá a lo mal que leen los niños y las niñas en nuestras escuelas y a los enormes inconvenientes que esto causa entonces y después.

En las siguientes páginas intentaremos describir un tipo específico de lectura, la lectura lúdica, que la escuela suele descuidar y que, en nuestra experiencia, es fundamental para que otras formas de lectura puedan ser entendidas a cabalidad y practicadas de manera competente.

Leer es una actividad que en la escuela —pero a menudo también fuera de ella— se justifica por un gran número de razones que se encuentran, digamos, en los márgenes de la lectura: aprender, estudiar, buscar información en distintas fuentes, pasar exámenes, chatear son finalidades que tanto los docentes como los alumnos enumeran de inmediato cuando se les pregunta para qué leen. Aquí hablaremos de la lectura lúdica, es decir, de aquella que se practica de manera espontánea, sin objetivos ulteriores definidos y que habitualmente asociamos con el placer, el deleite, el juego y el interés natural; también con la literatura aunque ya veremos que se trata de una forma de lectura que no está constreñida a un tipo específico de textos.

¿Para qué leer así en la escuela? Mientras que otras formas de lectura buscan en el texto un sentido unívoco y la realización de objetivos distintos, la lectura lúdica se establece en una multiplicidad de significaciones; otras lecturas se dirigen a una verdad lógica, mientras ésta tiene que ver con verdades representativas; en la lectura informativa, de estudio o práctica buscamos informaciones o verdades, pero en la lúdica buscamos el contacto con sensaciones, emociones e ideas; en la primera el tiempo es nuestro dueño, con la segunda somos dueños de nuestro tiempo; la primera se encuentra en el ámbito del trabajo, la segunda, en el del ocio.

Por eso, quizá, una forma de leer suele relacionarse en general con los textos

informativos o científicos, y la otra con los literarios. Esa relación es, por supuesto, errónea. Tanto los textos científicos como los literarios pueden ser, y son, leídos de cualquiera de las dos maneras. Una de las grandes dificultades que enfrenta la escuela en estas cuestiones radica justamente en no hacer estas distinciones o en hacerlas de manera descuidada.

Placer, espontaneidad y, sobre todo, ocio son términos que difícilmente se asocian con el salón de clases. En las siguientes páginas intentaremos reivindicar esos conceptos para la escuela, no sólo porque resultan esenciales para el tema que nos ocupa, sino porque son esenciales para muchas cosas más. Los enemigos tradicionales de la educación escolar —la televisión, las "redes sociales" y los juegos de video, para dar tres ejemplos entre muchos— resultan tan eficaces porque llenan un espacio, el del ocio, del que la escuela no ha querido o no ha sabido ocuparse. En nuestra experiencia, todas las maneras y posibilidades de la lectura se potencian si ayudamos a convertirla en primer lugar, como quería Borges, en una forma de la felicidad.

Los autores de este libro somos maestros de formación freinetiana. Lo decimos porque creemos que es importante saber desde dónde habla el que habla, y porque esperamos no negar la marca de nuestra ganadería. Aunque Celestin Freinet se ocupó extensamente de la importancia pedagógica de dar la palabra al niño, poco en su obra escrita hace referencia directa a la lectura. O dicho con mayor precisión: muchas de sus ideas sobre la lectura han sido ya incorporadas al actual trabajo escolar, pero nuevos tiempos y nuevos problemas están ante nosotros.

Sin embargo, su idea de una "pedagogía del sentido común" es la que nos ha guiado tanto en nuestro trabajo docente de las últimas décadas como en la escritura de este texto, cuya finalidad es compartir ciertas experiencias de lectura —quisiéramos decir "experiencias exitosas", pero la frase se ha tornado sospechosa a fuerza de manoseo— y reflexionar sobre ellas.

Sebastián Gatti e Ireri Figueroa

CAPÍTULO I

La ilusión novelesca y la escuela ilusa

El autor sólo escribe la mitad del libro. De la otra mitad debe ocuparse el lector.

JOSEPH CONRAD

La lectura en la escuela se ha vuelto una actividad tan complicada, teórica, debatida y criticada que cualquiera puede llegar a sentirse paralizado por la complejidad del asunto. Se supone que nuestros niños leen mal y poco, obtienen pobres resultados en pruebas internacionales y habitan el sótano de los índices mundiales de lectura. Quisiéramos aducir que buena parte de esa complicación es ficticia o por lo menos está más relacionada con la escuela y las prácticas escolares que con la lectura en sí. Dicho de otra manera, la lectura tiene sus propias complejidades que la escuela muy a menudo soslaya para poner en su lugar las propias.

Esto se debe, pensamos, a causa de dos órdenes distintos. En primer lugar, las exigencias sociales dirigidas a la escuela son heterogéneas y a menudo contradictorias: mientras por un lado plantean requerimientos razonables e indiscutibles (una mínima habilidad lectora que contribuya al desempeño laboral y al crecimiento personal); por el otro, exigen de la escuela cosas que son contrarias al buen desarrollo intelectual de nuestros alumnos: lecturas canónicas, programas inflados, metodologías didácticas poco flexibles, etcétera.

En segundo lugar, la misma escuela, con el tiempo, convirtió la tarea de leer en algo que tiene un muy remoto parecido a lo que la lectura naturalmente es.

¿Cómo se lee en la escuela? O, de manera más específica, ¿en qué consiste la "lectura escolar" tradicional? Permítasenos un pequeño ejercicio descriptivo, paso a paso.

El docente elige o propone al grupo un texto particular. Tenemos muy arraigada la idea de que es necesario que todos los integrantes del grupo lleven a cabo las mismas lecturas en los mismos momentos.

Los niños comienzan a leer el mismo texto, cada uno por su cuenta o siguiendo la lectura en voz alta de alguno de sus compañeros. En uno u otro caso, el tiempo total dedicado a cada lectura es el mismo para todo el grupo.

La concentración, la atención puesta en el ejercicio, se mide y, peor aun, se evalúa por la posición y la inmovilidad del lector: todos están en su lugar. Durante la lectura se prohíbe hablar, mirar al techo o asomarse por la ventana, rascarse delicadamente un pie o cualquier otra forma de "papaloteo".

Tras la lectura hay que hacer ejercicios "de comprensión y análisis". Los temas de estos ejercicios están tomados casi invariablemente del programa, en el supuesto lógico de que corresponden de alguna manera al texto leído.

Al final del proceso se aplica un examen, en el que el lector será calificado de cero a diez, según su habilidad para responder las preguntas que formula el docente o la persona que diseñó el ejercicio. Se presupone que "lo importante" de un texto es un fenómeno objetivo que puede encontrarse con parámetros comunes a todos los lectores; es decir, que cincuenta buenos lectores deben coincidir en los rasgos principales de cualquier texto determinado, y que todos ellos coinciden a su vez con la interpretación del docente.

La generalización es injusta, con seguridad no todos los docentes trabajan así, o no siempre; pero la descripción anterior esboza un panorama que todos reconocemos y cuyas fallas son bastante evidentes. Para empezar, la mera idea de un grupo más o menos grande y heterogéneo leyendo el mismo texto al mismo tiempo es ya improbable en cualquier lugar del mundo fuera de los muros del aula. Esta práctica, que tiene sus razones de ser y que cumple a la perfección con ciertos propósitos, es absurda cuando se extiende y se convierte en la forma

privilegiada, cuando no la única, de leer.

Al parecer, esa forma de leer está ligada de modo indisoluble con la postura física y la actitud del lector. La escuela tradicional empeña enormes recursos emocionales y mucho tiempo en transmitir la idea de que la lectura es una actividad cuya seriedad se corresponde con un rígido ritual de posiciones y gestos. La alteración de ese ritual le parece fatal para los procesos intelectuales involucrados, y se corresponde con grandes muestras de indignación de los docentes que buscan ante todo, como diría Cortázar con humor ortográfico, “horden, honradez y hornato” en sus salones.

Antes de volver a los dos últimos puntos pensemos en lo que cualquier lector “real” hace; comparémoslo con la secuencia anterior y quizá veamos más claramente la cantidad de tonterías que hacemos mientras pretendemos “estar leyendo” en el aula.

La heterogeneidad es una característica común de los grupos escolares.

El lector elige sus propias lecturas de muy diversas maneras y de muy distintas fuentes. Busca en librerías, bibliotecas, puestos de revistas, etc. Hojea, revisa contraportadas y solapas; se inclina por autores y géneros conocidos o desconocidos.

Lee a su propio ritmo, no a ritmos marcados desde el exterior.

Interrumpe la lectura por muy diversos motivos o no la interrumpe por ninguno; come mientras lee, oye música mientras lee y hasta finge conversar cuando en realidad está leyendo, y viceversa. Lee sentado, parado, acostado, con la cabeza colgando por el borde de la cama, con las piernas sobre un brazo del sillón y la espalda en el otro, en otras posturas o en todas ellas.

Mientras lee, y cuando termina de leer, nadie sabe en realidad lo que ocurre. Las relaciones entre el lector y lo leído son mucho más sutiles y profundas de lo que cualquier teoría alcanza a explicitar. De cierto modo, el lector y lo leído se alteran mutuamente, y el producto de esa alteración es una cosa nueva: una persona nueva y un nuevo libro.

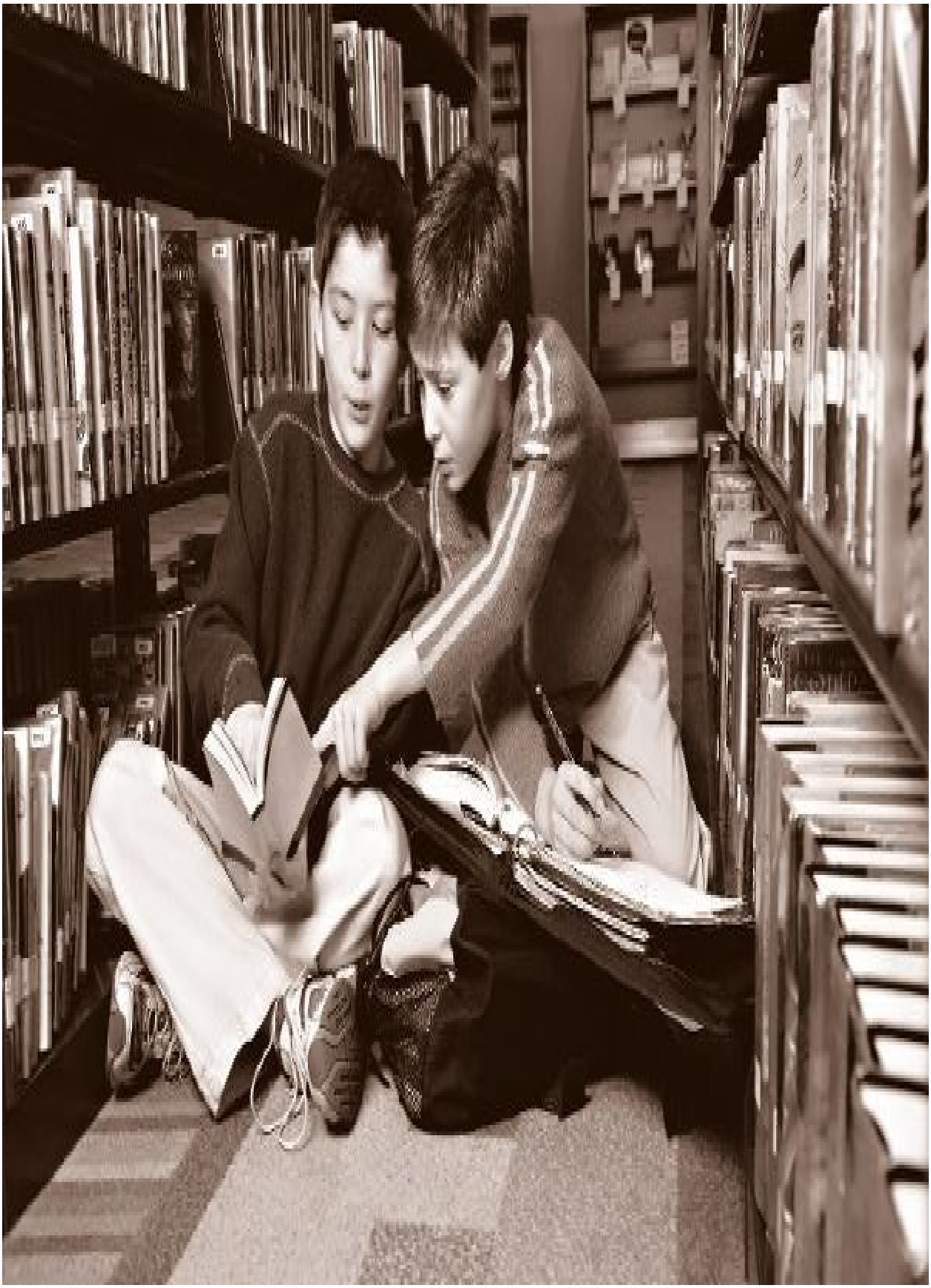
Al final del proceso, o en el transcurso de él, tal vez el lector comente su lectura con alguien, se entusiasme, se aburra, se enoje, opine, recomiende el libro. O no.

En la escuela se ha inventado, bajo el nombre de lectura, una actividad que tiene escasa relación con lo que un lector hábil realmente hace.

Como esperamos que se note, en la escuela se ha inventado, bajo el nombre de lectura, una actividad que tiene escasa relación con lo que un lector hábil realmente hace. Peor aun, esta actividad involucra habilidades y conocimientos que sirven de muy poco a la hora de leer. Volveremos más adelante a esto, pero digamos por el momento que las preguntas que la escuela formula acerca de los textos leídos han llegado a un nivel de absurdo difícil de concebir y, a esta altura,

difícil incluso de percibir. Estamos tan acostumbrados a trabajar de esta manera, hemos alcanzado —nosotros y nuestros estudiantes— tal nivel de maestría en esta clase de trabajo, que las críticas nos parecen sorprendentes: ¿cómo que los niños no aprenden a leer bien en la escuela? ¿Cómo que salen de aquí y ya no leen libros?

Y, sin embargo, no debería sorprendernos. Un buen lector no lee para contestar cuestionarios. Sus estrategias supratextuales son, en todo caso, el comentario, la charla informal, la recomendación o la crítica entre amigos. Incluso si la lectura sigue siendo (y eso está por verse) primordialmente una actividad solitaria y silenciosa, mucho de lo que la rodea, muchos de los placeres de su entorno son sociales y orales. Clausurar esta posibilidad, como lo ha hecho la escuela durante mucho tiempo, entraña cosas peores que el analfabetismo, y es una enorme crueldad.



Las estrategias supratextuales de un buen lector son el comentario, la charla informal, la recomendación o la crítica entre amigos.

Va de ejemplo. Alguien termina de leer un cuento de Luis Sepúlveda que invoca los fantasmas de Kavafis y Alejandría, de la biblioteca sumergida y de hermosas mujeres griegas vestidas de lino blanco. Se ha dejado llevar de una manera que también describió para siempre Julio Cortázar:

… la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro…

El cuento se termina y su lector o lectora deja, por un impulso inevitable, el libro abierto boca abajo en el suelo y la mirada va más allá de las paredes: ¿cómo no recordar ahora a Antonio abandonado por el dios, a los bárbaros que ya vienen? ¿Cómo pasar al siguiente cuento sin darse tiempo de pensar en Durrell y en su Cuarteto, y en esa Alejandría que ya nunca podremos conocer más que en los libros?

Esto es parte de leer. Ante un cuento, un poema, una frase que de verdad nos toca íntimamente no es posible permanecer sentados con corrección, la espalda erguida y la vista fija en la página, y mucho menos resignarse a contestar cuestionarios académicos. Son dos ilusiones distintas éstas, la de la novela que guarda el prodigio y la de la escuela que lo confunde con el orden. Cuando ocurre el prodigio, cualquier otra consideración queda al margen, y el docente que no sea capaz de reconocerlo, o que no pueda vivir con ello, debería quizá dedicarse a otra cosa.

De ahí que la primera condición sea tener un buen número de textos para que los niños elijan.

PRIMERA ARTIMAÑA: ESTO QUE VOY A CONTAR…

Si enseñar la lectura de estudio es una cosa relativamente fácil dadas las condiciones previas; algo que no exige del docente más que un buen conocimiento de tipos textuales, algunas técnicas de manejo documental, claridad expositiva y bastante paciencia, con la lectura lúdica nos enfrentamos a una dimensión distinta. Para empezar, con la triste realidad de que esta lectura no es "enseñable" en los términos comunes: podemos estimularla, facilitarla, nombrarla y mostrarla, pero no podemos enseñarla.

De ahí que la primera condición sea tener un buen número de textos para que los niños elijan: no sólo por el ejercicio de libertad que esto implica, sino también porque, antes de facilitar nada, precisamos saber con la mayor aproximación posible qué es lo que cada estudiante puede encontrar llamativo o interesante y cuál es su contexto lector, sus límites y aspiraciones, aquello que la estética de la recepción ha llamado "horizonte de expectativas".

Desde hace muchos años, los autores agregamos a este ejercicio uno más. Con los estudiantes de secundaria charlamos acerca de la emoción de leer y les preguntamos, en términos bastante parecidos a éstos, cuál es la primera lectura que recuerdan como una conmoción en su vida. Los mecanismos y resultados de esta encuesta informal, y a menudo informe, consternarían a cualquier estadístico, pero son para nosotros una fuente generosa de experimentación didáctica.

Entre los resultados obtenidos a lo largo del tiempo, estuvo la constatación de que un notable porcentaje de nuestros más avezados lectores recordaba haber escuchado lecturas en voz alta durante sus primeros años de vida y consideraba aún esas lecturas como las primeras que los conmovieron. Nótese, por favor, que decimos "constatación" y no "descubrimiento". Repetido como ha sido esto hasta el hartazgo, oírlo de los propios estudiantes nos dio una perspectiva más clara.

A ello se agregó otra evidencia: la de que las nuevas condiciones familiares han hecho que esa lectura en voz alta sea cada vez menos común en las ciudades. Padres y madres que trabajan, abuelos que desaparecen de la escena familiar

cotidiana y nanas pueblerinas cada vez menos comunes, todo esto dificulta el cuento de la hora de dormir, las rimas de la cocina, las historias de espantos en el crepúsculo.

Decidimos entonces que valía la pena compensar de alguna manera esas pérdidas, en el entendido de que lo importante era reproducir, en la medida en que eso es posible en la escuela, las condiciones reales de esa lectura que nos interesaba rescatar.

Además de tener un buen número de textos, es deseable contar con un espacio cómodo para leer.

Comenzamos por acondicionar una vieja oficina de la escuela que fungía ya como bodega: la limpiamos, ventilamos, encalamos las paredes y colgamos algunas pinturas. Conseguimos una alfombra usada para cubrir el piso y unos cuantos cojines y almohadones.

Cuando el lugar estuvo listo, pusimos en una estantería algunos libros seleccionados con distintos criterios: variedad textual (cuentos, poemas, ilustraciones sin texto), variedad formal (libritos, librotes, libros en rústica, libros de pasta dura) y variedad temática, tratando siempre de que se prestaran para la lectura en voz alta.

Luego, invitamos a los niños de maternal y de los tres grados de preescolar (entre dos y cinco años de edad) a escuchar cuentos. Desde entonces, este espacio funciona tres días a la semana, una hora cada día en tandas de media hora, para mantener grupos reducidos y en el entendido de que es mejor dejar a los niños pidiendo más que pidiendo irse.

Comenzamos por acondicionar una vieja oficina de la escuela que fungía ya como bodega.

En cada sesión, los niños llegan al salón, eligen los libros que quieren oír y los entregan al maestro, que ahora funciona como nana o abuelo postizo y cuya única función es leer lo que le piden… tantas veces como se lo pidan. Luego acomodan los cojines para sentarse o acostarse en ellos y se disponen a escuchar.

Durante cinco años la actividad ha proseguido prácticamente con la misma dinámica. Siguiendo los buenos consejos de Eva Janovitz, gran precursora de la lectura con bebés en México, la estantería fue cambiada por canastos, que permiten mejor acceso a los libros y una mejor vista de las portadas.

En un tiempo tuvimos en el salón algunos muñecos y juguetes, pero al cabo decidimos retirarlos para evitar distracciones innecesarias. De cualquier modo, ningún niño está obligado a escuchar la lectura: no es raro que algunos se dediquen a otra cosa o lean por su cuenta para sí mismos o para otros. A veces escuchan sólo una parte o se acercan de nuevo cuando el relato les vuelve a llamar la atención.

A veces, también, se duermen escuchando.

Chiguiro
Hola Bebé

CAPÍTULO II

Vamos a leerlo todo

Desconfía de los hombres de un solo libro.

ARTURO PÉREZ REVERTE

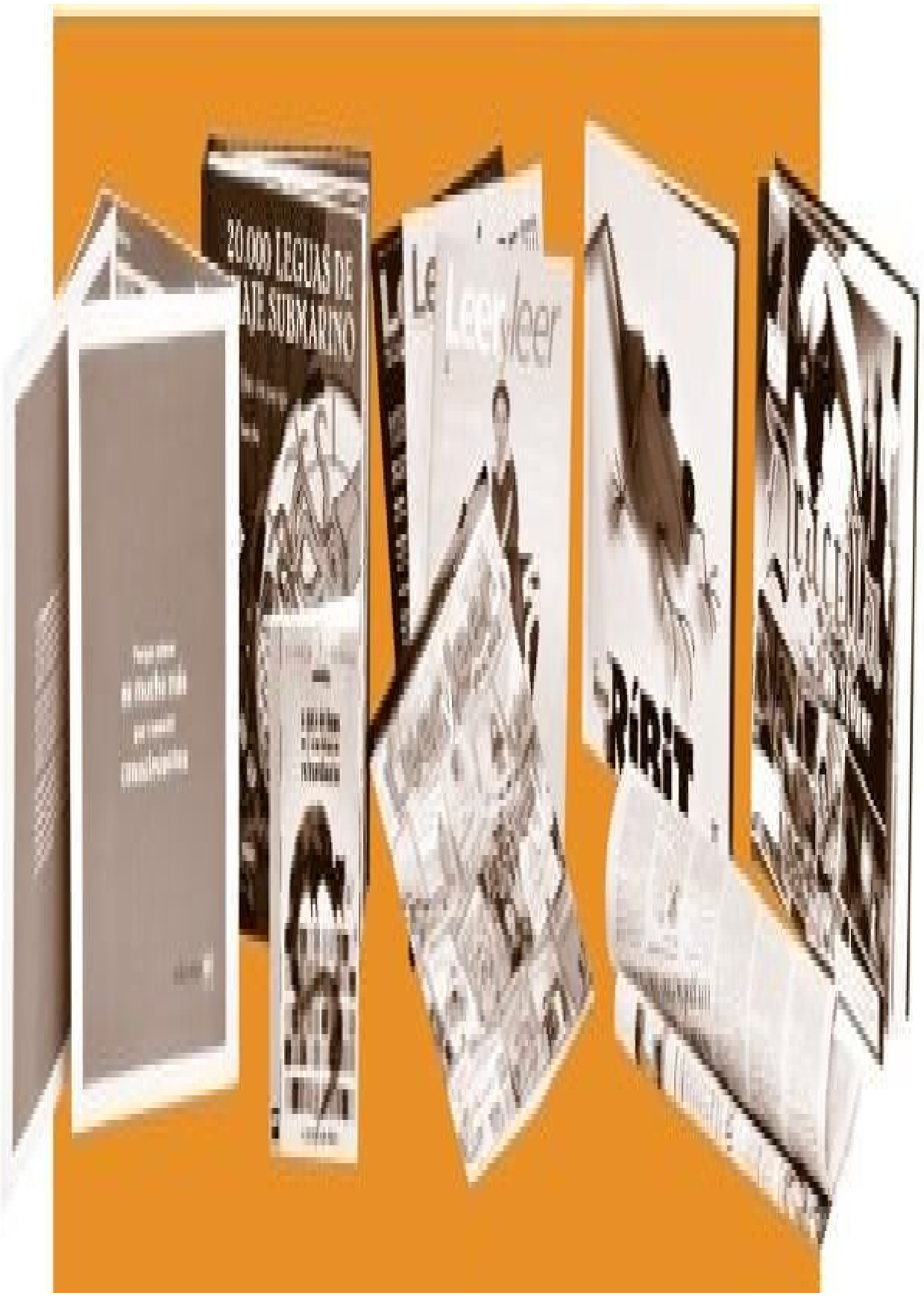
En la escuela campean por sus fueros ciertos tipos de escritos: los manuales, los instructivos, los libros de texto, las láminas, las enciclopedias; poco se ha estudiado, y éste no es el lugar para hacerlo, el que posiblemente resulte el rey de todos: el texto que escribe el docente en el pizarrón. Aunque no son inexistentes, las posibilidades que estos textos brindan para la lectura lúdica resultan ciertamente escasas.

Para nuestros fines hay que buscar en otra parte. Los Libros del Rincón y las Bibliotecas de Aula, cada uno con su idiosincrasia particular, coinciden en acercar material para la lectura lúdica. En muchas escuelas existen bibliotecas escolares y, sobre todo, un lugar para colocar cualquier libro que podamos conseguir: donado por las familias y los docentes, prestado por una biblioteca pública, gestionado con una editorial, hecho en la escuela, en disco compacto o en línea…

Ante la unicidad de la lectura común, elijamos siempre que se pueda la variedad. Pérez Reverte advirtió acerca de los fanatismos con la frase que citamos arriba.

Hay que desconfiar de las pedagogías de un solo libro también; de las que quieren que todos lean lo mismo y respondan igual a las mismas preguntas. Usar una gama amplia de textos facilita el aprendizaje de prácticas fundamentales para un buen lector: hojear, revisar índices, identificar partes, hacer lectura de imágenes y gráficos, ir conociendo tipos de texto, buscar géneros, autores o formatos conocidos y textos relacionados con ellos; comentar con otros lectores, recomendar y aceptar recomendaciones con gusto, relacionar textos con películas, anécdotas u otros textos. Los niños aprenden a elegir sus propias lecturas de muy diversas maneras y de muy distintas fuentes: preguntan, piden opiniones, buscan en librerías, bibliotecas, puestos de revistas, Internet…

Podemos acercar a los pequeños, y también a los mayores, a textos relacionados con la vida cotidiana, con sus intereses y sus gustos, que les resulten significativos (cosa que no siempre tiene que ver con los grados escolares ni con los grupos de edad sugeridos por las editoriales o por los mismos autores); textos de diversos contenidos y estilos: simplemente textos que supongamos que les gustarán o que estén al alcance, porque los libros que unos disfrutan, seguramente no serán los mismos que otros prefieran; entonces, demos para leer todo, todo lo que se antoje, para así (leyéndolo) saber si nos gusta y si lo repetiremos. Probemos también diversos formatos, ya que, así como la forma en que está escrito un texto puede decirnos mucho sobre la mirada del autor, la forma en que se presenta a la lectura también puede acercarnos, alejarnos, seducirnos.



Es indiscutible la conveniencia de brindar a los niños la posibilidad de leer una amplia gama de textos.

El docente que lo intenta descubre que es posible, pero también descubre muchas más cosas que de otra manera quedan en la oscuridad o en la teoría. Hay que haber probado muchas lecturas con niños de preescolar para entender que se inclinan por los textos rítmicos, las repeticiones fonéticas, las palabras sonoras aun cuando sean incomprensibles; hay que haberles leído mucho para sentir en qué momento la historia que pidieron oír cientos de veces sin un solo cambio está madura para una variación sorpresiva. Hay que haber leído mucho con adolescentes para entender que aman una historia bien contada, por compleja que sea, pero que abandonarán otra a la primera señal de chapucería o discurso hueco. Éstas son cosas que los expertos han señalado más veces de las que se puede recordar, pero que es necesario ver para comprenderlas con plenitud.

Hay que haber leído mucho con adolescentes para entender que aman una historia bien contada.

En otras palabras: no se trata de acercar a los niños al canon culto, al de moda o al nuestro, sino de mostrar posibilidades y miradas diversas respecto a las lecturas, para que cada cual decida, forme su gusto y vaya eligiendo mientras va conociendo. En diferentes escuelas y con diversos tipos de libros hemos confirmado que hay muchas maneras, muchos caminos para acercarse a la lectura.

Los niños van descubriendo que lo divertido (chistes, adivinanzas y hasta juegos) se puede encontrar también en los libros, que los dichos y refranes de sus abuelos están escritos asimismo en algún lugar, que los libros de la sección “informativos” pueden resultar divertidísimos e interesantes. En nuestra escuela, la enciclopedia Mundo submarino ha sido, por años, favorita de pequeños de preescolar y de primero y segundo de primaria para inventar historias sobre los animales del mar.

La poesía en todas sus formas, los refranes, ensayos, cuentos, adivinanzas, novelas, chistes, revistas, libros de texto, papelitos, pantallas, libros grandes y pequeños, con y sin ilustraciones, con pasta dura o en rústica, en versiones originales, libres o traducidas, todas esas opciones nos presenta hoy el mercado mundial de la literatura. Probemos, pues, diferentes maneras de leer e intentemos leerlo todo. No por la fantasía de creer que se puede, sino por el realismo de buscarlo aunque sea imposible.

Atlas de ESPECIES en PELIGRO
MÁS ALLÁ DE LOS DINOSAURIOS
LA ENCICLOPEDIA DE LOS TRANSPORTES
MARES DE CORAL

Los libros informativos pueden ser tan divertidos como los libros de cuentos.

SEGUNDA ARTIMAÑA: UNA DE PIRATAS

Las iniciativas de Libros del Rincón y Bibliotecas de Aula han sido fundamentales para poner una gran variedad de libros al alcance de los pequeños en muchísimas escuelas. En un mundo perfecto no haría falta chuparse el dedo para suponer que todo está resuelto; en el nuestro, sin embargo, todavía vemos libros encerrados en vitrinas, estanterías que sirven para los gises y alguna maceta, o libros que se quedan en el camino antes de llegar a los salones. Además de exigir estos materiales, que es un recurso muy exitoso en el mundo perfecto, conviene entonces buscar maneras de allegarnos libros que puedan ser utilizados por los niños. A continuación enunciamos algunas artimañas para conseguirlo.

Solicitar a editoriales, librerías, bibliotecas y secretarías de cultura que nos donen libros es un buen inicio; algunas de ellas acceden; las solicitudes pueden acompañarse de cartas de los niños explicando qué tipos de libros y para qué los quieren, de manera que ellos se involucren en el proceso y los sientan más suyos cuando lleguen. Muchos padres de familia conservan libros de su infancia que ya no leen, que ya no les caben en sus libreros o que, simplemente, desean regalar a la escuela a la que asisten sus hijos.

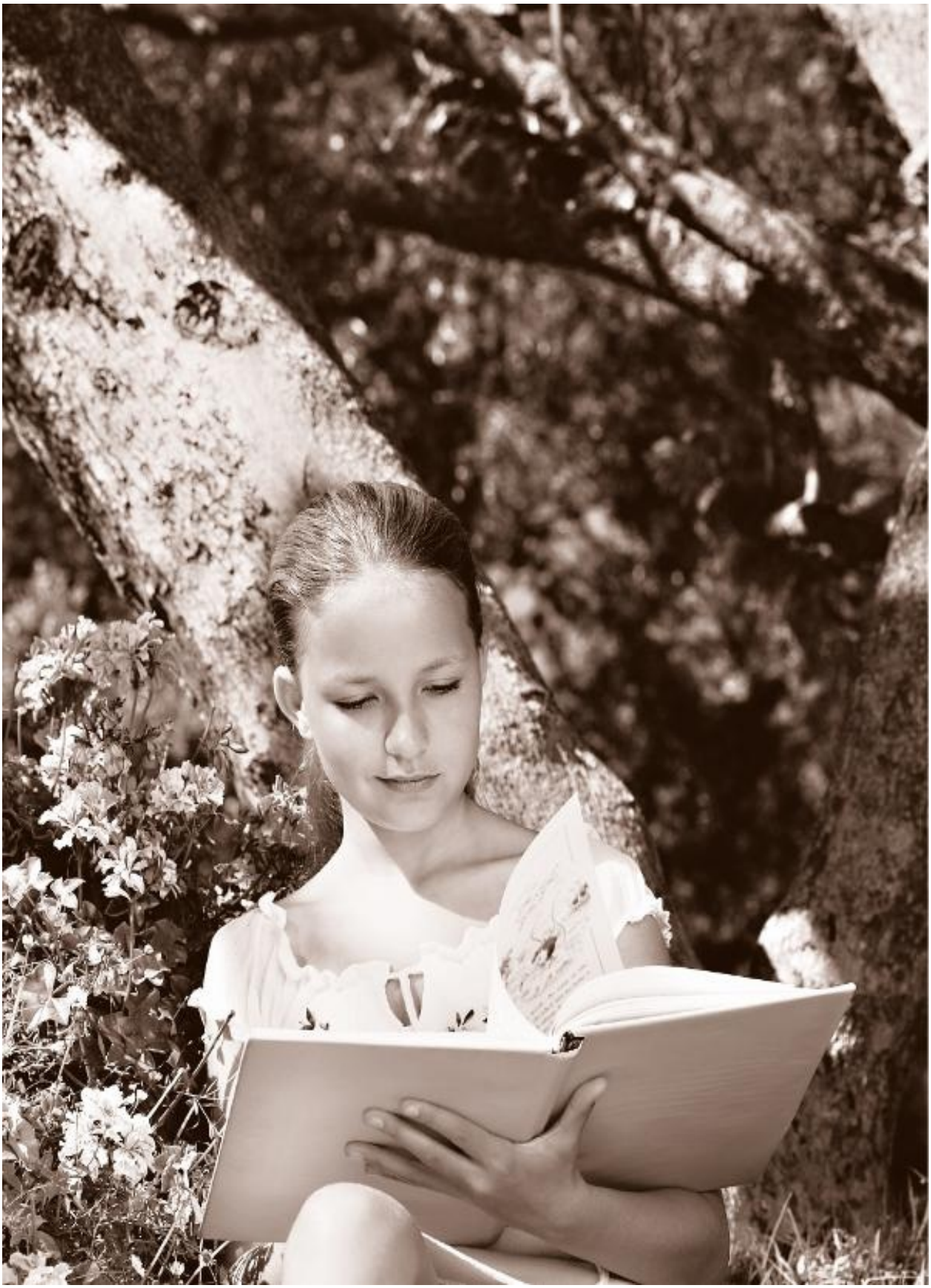
Hacer nuestros propios libros. La escuela contribuye muchas veces a crear la percepción de que escribir es un don que sólo pueden ejercer quienes reciben visitas de las musas o el soplo del Espíritu, pero ¿quién mejor que los niños para saber lo que les interesa? Disponernos a contar, a escribir, a corregir y a ilustrar, para luego empastar, compartir y consumir nuestras propias producciones permite inventar, decidir, aprender y trabajar colectivamente. Cuando los niños escriben cuentos, poemas, investigaciones o adivinanzas que luego ven convertidos en un libro, se sienten capaces, lo presumen, lo disfrutan, lo leen a otros y lo quieren, pues se trata de un trabajo propio, de algo que conocieron desde que era solamente una idea y que de pronto se puede prestar a otros salones, a la biblioteca escolar, a las familias; el provecho de este trabajo puede resultar inagotable y así, con material reciclado, algunas hojas o cartulinas y pegamento para encuadernar, se obtiene un libro de y para el salón.

Diccionario
de
mutantes
Diccionario
de
Mutantes
Monstruos
PRIMACIA

Una artimaña para hacerse de buenos libros es que los estudiantes creen los propios.

Si la lectura en la escuela viaja tan a menudo al cementerio de elefantes de los programas, es de justicia señalar que los programas a veces alientan la lectura. Los de secundaria piden en distintos momentos investigar sobre tipos y géneros textuales y hacer antologías: con una máquina de escribir o una computadora, una engrapadora y un poco de gracia para el diseño nuestros alumnos han editado extraordinarias antologías de relatos de ciencia ficción, cuentos infantiles y poesía amorosa. Otros tipos y géneros aguardan su turno, y todos llevarán su irónica “página legal”.

Finalmente, no está de más recordar que no se trata de recopilar grandes cantidades de volúmenes que no se lean, que resulten aburridos o que se deshojen en las manos, sino de tener libros con los que saciemos la curiosidad, que puedan enamorar, con los que podamos engancharnos a la lectura de a poco o en un instante soberbio y memorable.



CAPÍTULO III

De aparecidos y desaparecidos

Un libro es una cosa entre las cosas, un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo; hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos.

JORGE LUIS BORGES

En la escuela, como ya decíamos antes, suelen darse espacios y prácticas de lectura en que se marcan fronteras a los textos: generalmente se parte de un texto igual para todo el mundo, elegido por alguien más; se acotan o predeterminan los tiempos y horarios, las partes del texto que hay que leer e incluso se sugieren o imponen (también la función del maestro que sugiere puede vivirse como impositiva dado el tipo de relaciones con los alumnos) interpretaciones de lo que se debe buscar en el texto y hasta en qué lugar hay que hacerlo ("En el primer párrafo de la página 3 encontrarán los objetivos"); así como los usos de los textos, que normalmente sirven de base para las preguntas de un examen ("Eso no venía en el libro" es una queja común ante cualquier intento del docente de ampliar la discusión en clase).

Asumimos con naturalidad que en la escuela se lee para estudiar y estos dos términos se confunden con frecuencia: se resume, se pide leer de tal a tal página, se subraya, se exige hacerlo con la "postura correcta" o "la que indica atención", se pide sacar la o las "ideas principales", marcar las características del texto.

Pero ¿cuáles son las ideas principales?, ¿según quién?, ¿no pueden resultar estas tareas un estorbo a la hora de la literatura, en la que se trata del libro y la persona, no de las múltiples herramientas que se necesitan para investigar? ¿Y a la hora de la ciencia, cuando la construcción del conocimiento se basa precisamente en un proceso de prueba y error, de tanteo experimental?

Llevados por la seriedad de su tarea, muchos docentes quieren que toda actividad escolar conduzca a un aprendizaje mensurable y calificable. Una novela exige entonces un ejercicio paralelo al de un texto de Biología o Matemáticas. No comparable, no equivalente: igual. Por supuesto, a estudiantes así adiestrados rara vez se les ocurrirá abrir por placer o con curiosidad un libro de ciencias: ellos ya saben, porque la escuela se los ha enseñado, que el único acercamiento a esos textos pasa por el subrayado, el resumen y el examen.

Fantasma es una palabra de origen griego cuyo significado, según el diccionario, es "aparecer". En las escuelas son muy comunes los fenómenos fantasmales, aunque no estén registrados por los expertos en parapsicología. Con el tiempo, es decir, a medida que la lectura de estudio escolar se convierte de a poco en la manera privilegiada de leer, van desapareciendo de los salones aquellos niños que, de más pequeños, no perdonaban libros de dinosaurios o sobre estrellas que se cruzaran en su camino. Van desapareciendo y en su lugar aparecen esos rostros vacíos, esas miradas lejanas, esas bocas desdeñosas o atribuladas que es tan fácil reconocer en las novelas de terror. Y después escuchamos de vez en cuando a algún inocente bienintencionado que se pregunta por qué leemos tan poco o por qué hay tan pocos estudiantes de ciencias.

Y después escuchamos de vez en cuando a algún inocente bienintencionado que se pregunta por qué leemos tan poco o por qué hay tan pocos estudiantes de ciencias.

Tomamos al azar un libro de texto editado en 1995. El primer ejercicio es una lectura de Martín Alonso (¡con qué ignorancia y mala fe elegimos a veces los adultos las lecturas para los niños!) seguida de esta actividad: "1) Subraya las palabras que no entiendas y busca el significado. 2) ¿Qué entiendes por

‘auténtico’? 3) ¿Qué piensas sobre la expresión: ‘El mundo del amor está ansioso de verdad’? La actividad finaliza con la participación del maestro”.

Dejado a su arbitrio, cualquier estudiante sensato respondería que no entiende nada e incluso que no piensa nada de esas palabras y esas frases. Pero éste era un libro de primero de secundaria, y a estas alturas todos saben que ésa no es la respuesta correcta. También saben que no la encontrarán en la lectura ni en el diccionario, y que lo que ahora se les pide es un ejercicio de telepatía: sentados rectamente en su pupitre, deberán penetrar una mente inescrutable y misteriosa que, ya lo esperan, después de hacerlos sudar un rato se revelará en toda su magnificencia cuando ocurra eso que se llama “la participación del maestro”.

Los maestros piden a los alumnos, por ejemplo, leer un libro cada determinado tiempo (una semana, un mes, un semestre) y escribir una reseña con su opinión; ¿acostumbramos los maestros hacer una reseña de los libros que leemos, sujetos además a determinados tiempos y condiciones? Tal vez, si efectuáramos las actividades que pedimos a los alumnos nos percataríamos de que, muy a menudo, parecen más fáciles y lógicas de lo que realmente son y que implican mucho más de lo que aparentan; de que las maneras de evaluar lo leído son infinitamente más complejas que aplicar alguna prueba estandarizada diseñada por vaya usted a saber quién, o un ejercicio sugerido por un libro de texto o por alguna edición “para estudiantes”. ¿No equivaldrá eso a pedir una investigación y aceptar la copia de la laminita o la página de Internet? Esa repetición de nuestra historia escolar que mencionamos antes deberíamos tenerla siempre en mente cuando planteamos exigencias de trabajo, y además habría que recordársela a ciertos padres y madres de familia que, con buenas intenciones, olvidan, como nosotros, su pasado. Hemos perdido la cuenta de la cantidad de veces que recibimos de padres de familia comentarios del tipo de “pasan mucho tiempo leyendo, ¿no?”, en los que el verbo “pasan” suena sospechosamente a “pierden”.

En lugar de eso, deberíamos buscar que la lectura sea en principio, porque puede serlo, un proceso feliz, disfrutable, ejercido de manera permanente, libre y gozosa, en el que los lectores sean cada vez más autónomos, elijan sus textos y los lean por voluntad y gusto propios donde, como y durante el tiempo que se les antoje. Es decir, que la lectura sea en primer lugar un proceso lúdico, en el entendido de que sólo aquellos que la vivan así podrán enfrentarse a la lectura de estudio con habilidad y plenamente, conscientes de que hay muchas maneras de leer y de que dominarlas, de a poco y una por una, los vuelve cada vez mejores

lectores.

¿Es conveniente que la lectura siempre incluya una actividad mensurable?

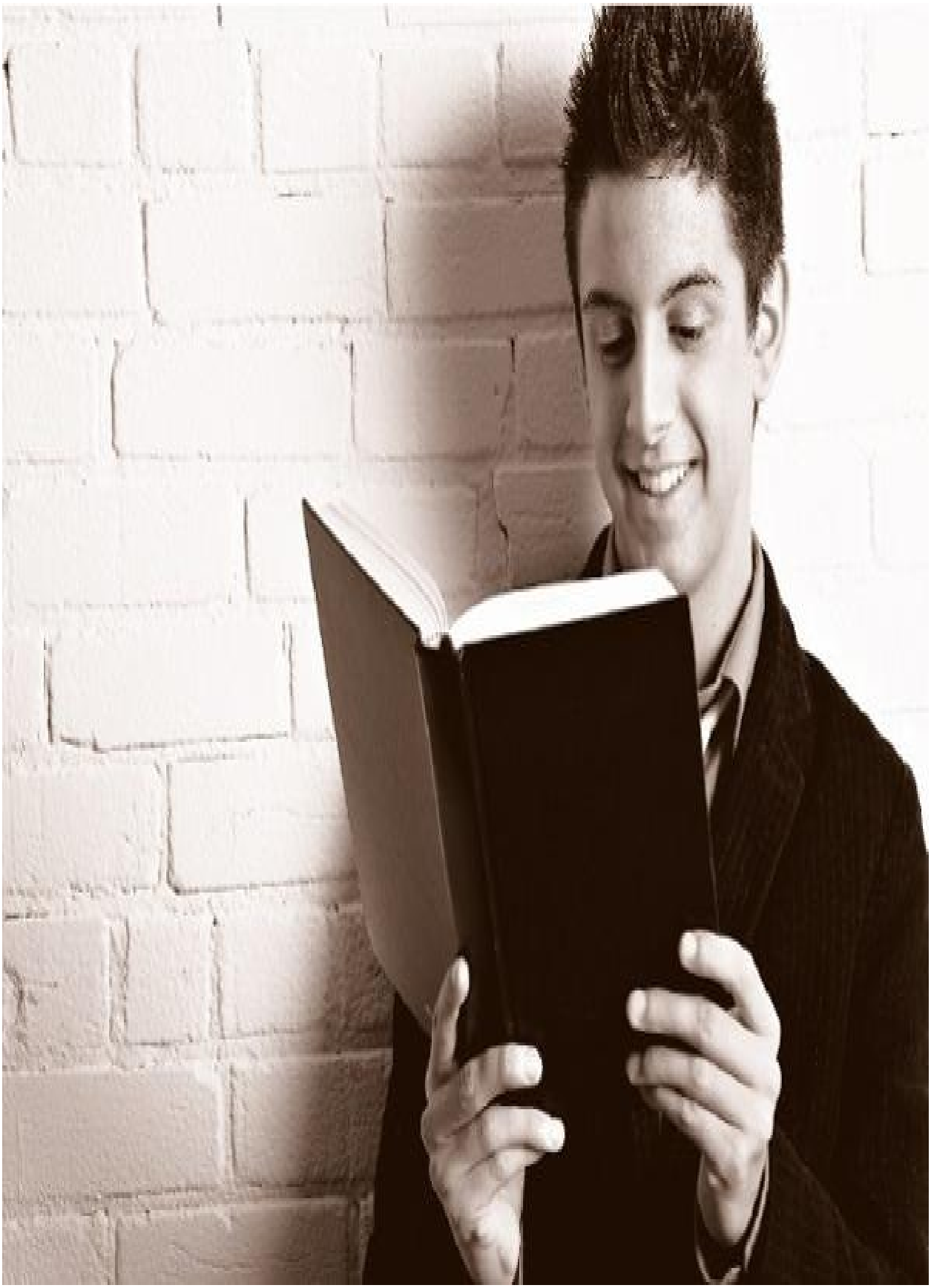
Estimular la formación de estos lectores pasa, necesariamente, por subvertir las formas escolares de lectura: primero, porque enseñar literatura no equivale a enseñar cosas sobre la literatura. En un párrafo que volveremos a citar, Jorge Luis Borges decía: “Yo creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado; no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro: he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura”. Nuestra tarea en la escuela no es formar teóricos o críticos de los fenómenos literarios, sino provocar lectores.

Nuestra tarea en la escuela no es formar teóricos o críticos de los fenómenos literarios, sino provocar lectores.

En segundo lugar, porque la lectura de cualquier tipo de texto, literario o no, es en sí misma una actividad subversiva, es decir, que perturba y trastorna. Leer nos obliga a ponernos en la piel de otro: a sufrir, amar, hablar y pensar como si fuéramos otro. Envueltos en la trama, identificados con un personaje o con la voz de un narrador, enfrentados a un pensamiento nuevo, tomamos partido; por un momento nos volvemos parte incluso de algo que nos resulta extraño y hasta repelente. ¿Puede existir algo más perturbador que eso, un trastorno mayor que el que se produce cuando dejamos, por un momento o para siempre, de ser quienes somos?

Enseñar a leer equivale a trabajar incesantemente para formarnos (a nosotros y a los alumnos) como esos lectores. Para diseñar estrategias que lo permitan, primero hemos de reconocer el contexto en el que nos movemos, las necesidades y los factores que pueden facilitar o complicar el desarrollo de la propuesta: conocer el tipo de director, de bibliotecario, de biblioteca, de alumnos que tiene la escuela.

Después, podemos abrir (o no dejar que se cierren) puertas hacia otras maneras de ver los textos. En los salones, los jardines, las canchas y las bibliotecas (de cualquier tamaño y con cualquier acervo) destinemos tiempos y espacios para crear un ambiente que permita y propicie la lectura; llevemos a la escuela temas, géneros y maneras de leer que no han sido, tradicionalmente, parte de ella.



Los alumnos pueden leer, prácticamente, en cualquier lugar o momento.

Para contar con alumnos competentes que saquen el mayor jugo posible del texto literario o científico deberemos invitarlos a que cuestionen los textos; habremos de propiciar el diálogo, compartiendo no sólo lo anecdótico; los animaremos a abrirse hacia más ideas, más opciones, más miradas para formarse un juicio crítico y un gusto propio.

A lo largo de este proceso, ya lo hemos dicho, puede que comenten su lectura con alguien, se entusiasmen, se aburran o se enojen, pero el intercambio con el libro habrá sido fructífero de maneras que quizá a un docente le cueste entender, pero que comprende sin problemas un lector.

TERCERA ARTIMAÑA: UNA COMUNIDAD LECTORA

Decíamos antes que no es posible "enseñar" la lectura lúdica; pero sí podemos, en cambio, mostrar y compartir cualquier encantamiento que ella produzca: el de escuchar historias, el de leerlas para otros, el de emocionarse, angustiarse, perderse o entrar en conflicto con ellas; el de sentir el lento redoblar de las rimas y los ritmos, la sensación casi onírica de estar pendientes de la palabra que sigue.

En nuestra primaria las cosas van cambiando poco a poco; disponemos de un espacio que los pequeños de primero todavía sienten muy grande: con buena luz, sillones, cojines y, por supuesto, canastas de mimbre con libros; solemos descalzarnos y acomodarnos en los cojines para leer en colectivo; algunas veces se trata de un libro "nuevo" que lee la maestra, con él repetimos, construimos, adivinamos lo que seguirá, cambiando el final o comentando; leemos, platicamos, escribimos, dibujamos o hacemos teatro a partir de lo leído, pero no siempre, ni como tarea o trabajo para entregar, sino como una extensión afortunada del propio juego de la lectura.

A veces los niños llegan a la sala y no permiten la lectura colectiva porque ya han elegido el libro que conocen y quieren volver a leerlo, o prefieren algún otro que les llama la atención por el título o el formato. También ocurre que hermanos y primos mayores ya les han recomendado libros disponibles en la sala de lectura y quieren leerlos cuanto antes.

Los niños siguen llegando, como desde preescolar, a pedir libros para que les leamos, aunque se van volviendo más autónomos en su lectura. Tomar los libros y leerlos solos o para un pequeño grupo sin necesidad de que la maestra intervenga es día a día más común; entienden cada vez mejor las letras, las palabras y los signos, y sus gustos se parecen menos a los de los demás que cuando eran más pequeños, pues disponer de gran variedad de libros los ayuda a formar sus preferencias y estilos.

A los niños mayores les gusta releer los libros que disfrutaron cuando eran más pequeños.

Los gustos, los tiempos y las maneras de leer cambian paulatinamente con la edad.

De primero a sexto los gustos, las elecciones, las maneras y los tiempos de leer van cambiando poco a poco. En primero dicen, por ejemplo, “este libro lo leíamos con Sebas cuando éramos bebés” (sic); “éste es para los chiquitos que no saben leer”, cuando se trata de uno sin letras; ya más grandes, van dejando los libros “de chiquitos” para pasar a los que tienen mayor cantidad de palabras o historias más complejas, pero también (sobre todo los mayores de quinto y sexto) vuelven a “el que leíamos en primero” porque aún les gusta, lo recuerdan con cariño y nunca se irá.

En las canastas destinadas para primaria (que también visitan a veces preescolar y secundaria) contamos con todo tipo de libros: de adivinanzas, de chistes, con pocas y muchas letras o dibujos, hechos por nosotros, “de amor, de miedo, graciosos, muy cortos, de animales, muy largos”, novelas de diversos autores, formatos, géneros y lugares de procedencia.

En el taller de lectura de primaria forramos y sellamos todos los libros, los acomodamos por tamaños en las canastas y organizamos el hospital de libros para reparar los que se han estropeado al pasar por tantas manos. Los niños tienen su “credencial de lector” con la que se llevan libros prestados a casa, y los devuelven contando historias de lo que ocurrió cuando los compartieron con sus familiares.

En sus salones trabajan el lado “formal” de la lectura: investigan, escriben y la utilizan para muchas cosas; pero una hora a la semana acuden a un espacio destinado meramente a disfrutar, sentados o acostados, en su lugar preferido de la sala; comentan cuando y lo que quieren, leen individualmente o en voz alta, pero siempre acompañados, porque estar leyendo tu novela, que quizá te lleves prestada a casa o tomes cada vez que vuelves al taller, con tus amigos al lado, abrazados o compartiendo almohada, da una sensación de familiaridad y un sentido de pertenencia difícil de imaginar para quienes no lo han vivido; los adolescentes en secundaria y los ex alumnos recuerdan muchísimos libros en común con sus compañeros de generación, y suelen volver a la escuela para usar la sala de lectura o a pedir y dar recomendaciones de libros a sus antiguos maestros. La intención del programa Libros del Rincón de poner al alcance de los niños libros entrañables se sigue logrando tantos años después, con esas

colecciones y con agregados más recientes.

Hemos formado una comunidad de lectores que rebasa los límites físicos y temporales de la escuela.

Hemos formado una comunidad de lectores que rebasa los límites físicos y temporales de la escuela. Mamás, papás, docentes, alumnos y ex alumnos suelen prestar y donar libros para la escuela; saben que ahí no van sólo a llenar estanterías, sino que serán aprovechados, que cientos de ojos, manos, bocas y oídos les prestarán atención a lo largo de los años; por ello, los libros reunidos allí son nuestros y probablemente personales, pero nunca individuales.

Pequeña

CAPÍTULO IV

La viejita que corre

Cada lector busca algo en el poema.

Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro.

OCTAVIO PAZ

Muchas cosas han cambiado en las escuelas en los últimos años. El lugar común según el cual un maestro del siglo XIX podría pararse en un aula actual y dar clases como si nada, como si no hubiera pasado el tiempo, ya no es más que eso: un lugar común, un cliché para los que están cansados de pensar. La verdad es que ese hipotético viajero en el tiempo quizá no entendería nada de lo que ocurre. Para empezar, no entendería el vértigo de nuestros cambios de temarios, programas y enfoques. En los últimos treinta años, la enseñanza del Español pasó de centrarse en la escritura a focalizarse en la lectura, de la gramática normativa al estructuralismo, del estructuralismo al análisis del discurso, del análisis a lo comunicativo-funcional, de allí a las competencias y el trabajo por proyectos. Probablemente no hay en las escuelas un solo docente que no haya tenido que aprender al menos dos o tres programas y enfoques distintos a lo largo de su vida magisterial.

Y eso no está mal. Revela por lo menos el grado de la insatisfacción y la conciencia de que las cosas no han sido como deben ser; que nos preocupa ya no

sólo la cobertura educativa sino también la calidad de esa cobertura… Y sabemos que al decir “calidad” a muchos nos recorre un escalofrío burocrático, como cuando escuchamos “solidaridad” o “país de lectores”, pero podemos negarnos a dejar que los burócratas se adueñen de las palabras que son de todos. Cobertura y calidad en los términos más simples: que cada niño vaya a la escuela, y que cada niño aprenda lo que necesita.

El problema empieza cuando los cambios son tan rápidos que no dan tiempo de cambiar. Los proyectos educativos no son una fábrica de zapatos: producen resultados evaluables y comprensibles a mediano y sobre todo a largo plazo; hacen falta años para comenzar apenas a ver algunos de sus efectos.

El trabajo que describimos antes con niños de preescolar se fijó objetivos a partir de comentarios de jóvenes de quince años de edad, y sólo comenzaremos a evaluar sus resultados hasta dentro de cinco o seis años más, cuando los primeros de esos pequeños lleguen a secundaria y estemos en condiciones de comparar sus respectivas habilidades lectoras. Aun si esos objetivos no se cumplen, en el camino habremos hecho descubrimientos interesantes y habremos alcanzado una mejor comprensión de los procesos involucrados en la actividad de leer. Seguramente deberemos cambiar algunas cosas, pero no a la ligera, no buscando una revolución donde es posible evolucionar.

Los proyectos educativos producen resultados evaluables y comprensibles a mediano y sobre todo a largo plazo.

La discusión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en México se beneficiaría de volver a plantearnos las preguntas básicas. Si las Bibliotecas de Aula —donde sí llegaron y se las usa— nos han obligado a modificar aunque sea un poco las maneras de leer en la escuela y han transformado nuestra idea de lo que es leer, también es cierto que los nuevos programas son a veces de un pragmatismo que roza con la miseria. Hemos pasado de los vales y los recibos a los oficios, los contratos y las peticiones al ayuntamiento. Del examen del grupo a los exámenes internacionales. De discutir “el mensaje” de Don Quijote a la distinción de géneros literarios y la tipología textual. Es difícil ver en estas cuestiones un avance de fondo. Cuando leemos lo que los libros de texto dicen de Internet, de los medios de información, de las nuevas tecnologías, da la impresión de que la escuela corriera sudorosa y jadeante intentando alcanzar a la vida, como una viejita que no se resigna a su edad y se empeña en demostrar a los jóvenes que ella también puede, que es muy cool y muy buena onda. En el

camino de esa carrera se pierden muchas cosas rescatables, y se experimenta a menudo por moda o por puro afán de experimentar.

En este contexto, es importante que nos preguntemos con insistencia y respondamos con regularidad por qué y para qué enseñamos a leer y escribir. ¿Porque lo señala el programa? ¿Para obtener puntajes mayores en pruebas como Pisa o Enlace? ¿Porque lo disponen los lineamientos de organismos internacionales que, entre otras cosas, asignan fondos y préstamos en función del grado de alfabetización? ¿Para que nuestros estudiantes sean futuros buenos obreros capaces de entender instrucciones? ¿Porque es nuestro oficio o "lo que nos toca"?

Sería importante hacer una revisión de las causas profundas de nuestro ejercicio docente que nos permita revalorar la cultura escrita como algo mucho mayor y más importante que el cumplimiento mecánico de programas y calendarios escolares. No para dejar de cumplirlos, sino para ser capaces de llenar de sentido lo que esos programas piden.

¿Por qué enseñamos a leer? Muchos darían las respuestas sobre las que ironizamos hace un momento; son, de hecho, respuestas reales de profesores que se paran frente a sus alumnos convencidos de que esas razones los justifican y los avalan.

La mayoría, por supuesto, deja el cinismo de lado y se preocupa de verdad por lo que significa la lectura. Entre estos docentes es mucho más común escuchar referencias a las posibilidades de desarrollo que proporciona un manejo adecuado de las habilidades lectoras, y para ellos es claro que su dominio contribuye a la autonomía intelectual, a la posibilidad de los niños de aprender por sí mismos y enfrentarse a los retos de una sociedad cada vez más compleja. Mencionan con frecuencia, en este último caso, los problemas inherentes a la masa informativa a la que los niños están sometidos y la necesidad de aprender a discriminar en ésta la información útil y confiable. Y a menudo, pero no siempre, se refieren al placer de la lectura.

Es importante llenar de sentido lo que piden los programas escolares mediante una revisión de los verdaderos propósitos de nuestro ejercicio docente.

La lectura contribuye a desarrollar la autonomía intelectual.

Ninguna de las explicaciones anteriores nos satisface. No porque no sean correctas, que seguramente lo son; pero, ¿eso es todo? Pensemos que la humanidad ha tenido escuelas durante al menos cuatro milenios, y que siempre la escritura y la lectura han sido el meollo de su actividad, cuando no la totalidad. ¿Justifican aquellas razones que nos hayamos pasado más de cuatro mil años creyendo que enseñar a leer es no sólo importante sino fundamental?

Queremos aventurar algunas respuestas.

La primera es que somos animales simbólicos. Tenemos la capacidad de reducir toda nuestra experiencia: las acciones, las emociones, las interpretaciones y la lógica de nuestra vida a un conjunto de signos. El lenguaje nos permite al mismo tiempo ordenar la experiencia, entenderla y comunicarla a otros. En esa comunicación, los otros reciben nuestra experiencia, una experiencia que ahora, a la vez, tenemos aunque no la hemos vivido. Gracias a esta capacidad simbólica, un nómada prehistórico podía seguir con certeza un camino que nunca antes había recorrido, para alcanzar una presa que no había visto; gracias a ella, la revelación repentina de una ley natural puede compartirse sin que deba vivirla cada uno de nosotros; en la cúspide de esta capacidad simbólica, finalmente, todos podemos vivir la agonía insoportable de ser Edipo, sin haberlo sido.

Esto no significa que la experiencia viva y actual del mundo no ofrezca otras cosas, una dimensión diferente del conocimiento que la escuela debe rescatar cada vez que sea posible; pero es necesario entender y reconocer plenamente la importancia que tiene el hecho de ser animales simbólicos. Es allí, en ese aspecto fundamental de nuestra naturaleza, donde encontraremos, quizá, la raíz de lo que leer significa para nosotros.

Mientras tanto, siempre vale la pena volvernos hacia los niños con los cuales trabajamos, no en un vacío ejercicio de humildad sino porque muchas veces ellos tienen las respuestas que necesitamos, o un buen acercamiento a éstas. En particular los más pequeños, los que han estado menos expuestos a las formas específicamente escolares de leer, proporcionan pistas muy sugerentes cuando explican por qué prefieren ciertos libros.

En algunos casos, la lectura es para ellos un ejercicio de reconocimiento de sí

mismos y de sus circunstancias. Ixchel, de cinco años de edad, dice que un libro le gusta “porque se trata de peinar niñas y jalarles el cabello, y como a mí también me jalan cuando me peinan, pues me parezco a Ema la del cuento”. Se trata de un tipo común de referencia a esta edad e incluso entre niños bastante mayores: Alexis, de cuatro años de edad, asegura que “el libro que más me gusta es el de los dinosaurios, porque tiene transporte escolar y escuela y casa, columpios y árboles”. Fabiola, de diez años de edad, dice que un cuento “me pareció lindo porque habla de una niña que va a tener un hermano, se pone nerviosa y le pasan cosas raras con su abuela, ese libro me recuerda cuando nació mi hermanito y fue lindo, se lo recomiendo”.

Otros encuentran llamativos, por su extrañeza, animales, cosas, personas o relaciones. Jana Paola, de tres años de edad, recomienda un libro “porque tiene leones y payasos”; Diego, de cuatro, “el dinosaurio que vivía en mi patio, porque es bueno y yo lo quiero”; y Denisse, también de cuatro años, “el de Iris y el gato negro, porque la niña se sienta en una banquita y se hace amiga del enanito y repartía flores a todos”.

Con mayor dominio de la lectura y la escritura, y mejor comprensión de las dificultades intelectuales de los adultos, Chiara, de ocho años de edad, intenta explicarse con más detalle: “Yo leí este libro y lo recomiendo porque está muy divertido; contiene tres historias, y la que más me gustó fue ‘La tonta bruja’, porque era muy tonta la bruja: en el techo de su casa había una gotera; cuando llovía le caía agua, así que decidió usar un sombrero negro muy grande y lo utilizaba todo el día, hasta para bañarse”. Alan, en cambio, a sus cuatro años, da por supuesto que cualquiera puede entender lo extraordinariamente atractivo de su libro: “Me gusta el cuento de la reina de Nunca Jamás porque la reina se da un beso con la rana y eso es pegajoso”.

Los pequeños lectores proporcionan pistas muy sugerentes de por qué prefieren ciertos libros.

En todos los casos, es evidente que buena parte del atractivo pasa por un profundo involucramiento emocional del lector en el relato. Aun en los muchos casos en que es difícil para el docente entender por qué los niños señalan un hecho en particular, el docente observador notará de cualquier manera el impacto emotivo, la atención detenida en los objetos y las relaciones que tocan algo indecible y profundo. María, de cuatro años de edad, prefiere “el de Gustavo va a la escuela, porque le dio un caramelo la niña al oso y porque la mamá oso era muy gorda y le encantaban las galletas de miel”; Ixchel, un año antes del comentario ya citado, señalaba: “El que más me gusta es el dinosaurio que vivía en mi patio, porque es una mascota y crecía y son más altos y pueden ver. También hacen huellas y los podemos encontrar”.

Para algunos lectores, la lectura es un ejercicio de reconocimiento de sí mismos y de sus circunstancias.

La lectura de un libro puede involucrar de manera profunda las emociones del lector.

Para terminar esta enumeración, vale la pena citar a una última pequeña lectora, no sólo porque hace referencia a una cuestión sobre la que volveremos más adelante, sino también para que los escépticos de esta clase de ejercicio vean cómo hasta Aristóteles puede recibir de una niña algunas lecciones de perspicacia y claridad: “Yo recomiendo este libro —dice Mara Elena, de diez años de edad— porque si te concentras leyendo sientes que estás viviendo lo que lees. Tiene 300 páginas”.

CUARTA ARTIMAÑA: UN LIBRO QUE LLEVARSE A LA BOCA

Apuntábamos casi al principio que el comentario es una de las actividades a las que, después de leer, más tiempo y entusiasmo suelen dedicar los buenos lectores. Para muchos algo hay, en el libro que nos toca, que provoca la compulsión de tocar a otros, de extender el contacto, de confirmarlo o recrearlo.

Como tantas otras cosas, la conversación sobre los libros ha sufrido también el afán de escolarizar el prodigio, de convertirlo, más que en una artimaña, en un artefacto. De esa manera, una actividad extraordinariamente civilizada e intelectual se vuelve un mecanismo que ya no requiere la participación de la Historia ni de la inteligencia. Ahora se trata nada más que de poner ciertas piezas en ciertas casillas y en cierto orden, y voilá: he aquí el comentario del libro, perfectamente armado y empaquetado —como podría decir un reclamo publicitario— sin la intervención de la mente del hombre.

Todo en la escuela se explica en los términos de su propia lógica. Si la charla espontánea se vuelve escritura esquemática, ello se debe a la necesidad del docente y de la institución de medir y calificar la actividad, de obtener resultados mensurables en una escala fija y aplicable a todos por igual. El comentario escrito bajo reglas estrictas de formalidad y contenido da la tranquilidad de que no hemos sido engañados, de que el niño de verdad leyó el libro. En cambio, evaluar una conversación es una tarea imposible incluso para el que se da cuenta de que ella misma, la conversación, es un signo de que se leyó, una señal de que la civilización ha llegado al salón de clases.

Por nuestra parte, encontramos que es mucho más enriquecedor permitir y estimular la charla sobre los libros que cualquier otra actividad, planeada o espontánea.

Por nuestra parte, encontramos que es mucho más enriquecedor permitir y estimular la charla sobre los libros que cualquier otra actividad, planeada o

espontánea. Por eso nuestras sesiones de lectura con los estudiantes permiten y estimulan ese intercambio. El silencio de la sala se viste de murmullos, de preguntas, de exclamaciones de asombro, de risas. Un perdonavidas de quince años suelta el volumen de José Emilio Pacheco, levanta los ojos azorados y susurra un enfático "¡No mames!"[1] antes de compartir su lectura con los demás, que para entonces ya lo rodean e intentan arrebatarle el libro. Quien conozca a los adolescentes coincidirá en que aun Pacheco, tan homenajeado recientemente, recibirá pocas veces un homenaje como ése.

Si el barullo sube a un nivel molesto, los mismos lectores chistan y exigen tranquilidad. De vez en cuando no la consiguen. De vez en cuando la conversación se aparta por completo de los libros; a veces el docente debe reencauzar la actividad; en ocasiones la deja a su libre curso, porque también cuando no se trata de libros hay que aprender a conversar.

¿Cómo son?

Nota del editor. Se decidió publicar la frase citada para no restar veracidad a la anécdota, la cual ocurrió en un contexto real de lectura. Suprimirla o modificarla redundaría en un ejemplo inútil y sería una pequeña traición a su protagonista.

CAPÍTULO V

Temblar entre líneas. Una insistencia necesaria

Pero los niños son los mismos en París o en Gottingen.

BÁRBARA

Muchos apasionados lectores acostumbran coleccionar citas. Para ellos, y quizá para algunos de los que estén leyendo esto, parte del placer de leer radica en ese encuentro a medias fortuito y a medias buscado de pequeñas frases, epigramas, versos, párrafos y hasta páginas que por alguna razón les resultan memorables. En nuestro caso, otra vez quizá como en el de algunos de ustedes, la doble personalidad jurídica de lectores y maestros nos inclina por aquellas citas que versan, precisamente, sobre la lectura.

Y no hacía falta una particular astucia para percatarse de que la mayoría de esas citas podía fácilmente clasificarse en una de dos categorías: las que hablaban de las muchas maneras en que leer es una experiencia extraordinaria, y las que informaban de las muchas maneras en que leer en la escuela es una tortura terrible.

El lector atento ya habrá pensado en algunas, y en seguida reproduciremos unas cuantas; pero es interesante detenernos primero en la existencia misma de esta contradicción. ¿Cómo es esto posible? ¿Cómo es que la misma actividad, la de una persona enfrentada a un texto, puede ser descrita de dos maneras tan

radicalmente distintas por el solo hecho de llevarse a cabo en la escuela, en un caso, o en cualquier otro lugar, en el otro? ¿Cómo es que un accidente circunstancial puede convertir en dos experiencias tan diferentes lo que, por otro lado, parece ser una misma experiencia? Y debemos comenzar por decir que no se trata de observaciones sutiles o de distinciones delicadas.

En mi caso, el goce esencial es leer. ¡Ah, si leer estuviese convenientemente retribuido! ¡Si algún Estado realmente filantrópico pagase por página leída y automáticamente la cuenta bancaria se engrosara tras cada novela policiaca o cada tratado de metafísica que concluimos! Yo sería hoy mucho más rico y creo que habría vivido desde la niñez más contento: probablemente nunca me habría molestado en hacer otra cosa. (Fernando Savater)

Se han empeñado ellos, los malditos tambores de las cátedras y los institutos, los rastreadores de estilos y figuras de la alfombra, los rebuznos de la crítica trascendente, en convertir la lectura de un libro en cualquier cosa menos en un placer, un acto libre y espontáneo, una aventura personal con la imaginación. (Juan Marsé)

¿Cómo es que un accidente circunstancial puede convertir en dos experiencias tan diferentes lo que, por otro lado parece ser una misma experiencia?

Del goce a los rebuznos, de la riqueza a las figuras de alfombra, de la alegría a la crítica trascendente, de un niño que no haría más que leer a un reseco profesor de literatura. Otra vez, ¿cómo hemos llegado de un punto a otro? ¿Qué hace la escuela para trazar ese itinerario? Hasta de un hombre que fue gran lector, gran escritor y, según testimonian quienes así lo vivieron, un gran maestro, nos llega la distinción sin matices.

Yo creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado; no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro: he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de la felicidad. (Jorge Luis Borges)

“Creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado”. En ese “no haberla enseñado” está contenido todo el horror, todo el rechazo, toda la repulsa hacia aquello, sea lo que sea, que hace la escuela con la lectura. Esas palabras provienen, insistimos, de un hombre en el que reconocemos la maestría como lector, como escritor y como docente; y ese hombre emplea la palabra “enseñar” con dos sentidos diametralmente opuestos en un par de renglones.

Es necesario que la escuela recupere las formas de leer que existen fuera de ella.

En los últimos años, en México hemos discutido, suponemos que suficientemente, acerca de las formas de leer que se practican en la escuela, sobre cómo esas formas son muy distintas de las que ejerce un lector en los contextos extraescolares y sobre cómo es necesario, si queremos que lo aprendido en la escuela sirva “para la vida”, según la vieja consigna de Celestin Freinet, que la escuela recupere las formas de leer que existen fuera de ella. Entre los lectores sometidos a un texto único y elegido por otros, prisioneros de una postura corporal impuesta, esclavos de un calendario, un horario y un tiempo predeterminado de lectura, y los lectores que eligen sus propios textos y los leen donde, como y durante el tiempo que se les antoja hay, evidentemente, una diferencia fundamental: la misma diferencia que existe entre la libertad y la servidumbre.

Una persona debe leer lo que su inclinación le dicta, porque leer por tarea le hará poco bien. (Samuel Johnson)

Eso es parte de la explicación, y hemos dedicado muchas páginas a desmenuzarla, pero no creemos que sea suficiente. Por un lado, nos deja sin saber por qué algunos estudiantes, a pesar de la escuela, se vuelven buenos y apasionados lectores; por el otro, por qué, ahora que las Bibliotecas de Aula llevan ya algunos años en funciones y estimulan una relación con los libros mucho más libre y espontánea, tantos estudiantes no encuentran en ellos nada que real y profundamente los conmueva. Podemos buscar explicaciones de distinta índole: quienes hallamos en la lectura algo que no hay en ningún otro lado quizá tuvimos una familia que lo propició o una psique que nos inclinó misteriosamente a los libros; quienes hoy no hallan nada en la lectura quizá puedan culparnos por no haber sabido dar con el texto indicado, por no haber tenido suficiente paciencia, por no haber sido bastante perspicaces o sensibles.

¿Por qué tantos estudiantes no encuentran en los libros nada que real y profundamente los conmueva?

Puede ser. Pero sigue pareciéndonos insuficiente. Como maestros, como educadores, no podemos creernos sometidos a caprichos de la psique o a misterios de la naturaleza y permanecer satisfechos; ni podemos conformarnos con la idea de que una insensibilidad o un cansancio momentáneos o transitorios de nuestra parte priven a los alumnos de la ganancia básica que deberían obtener de nuestra clase.

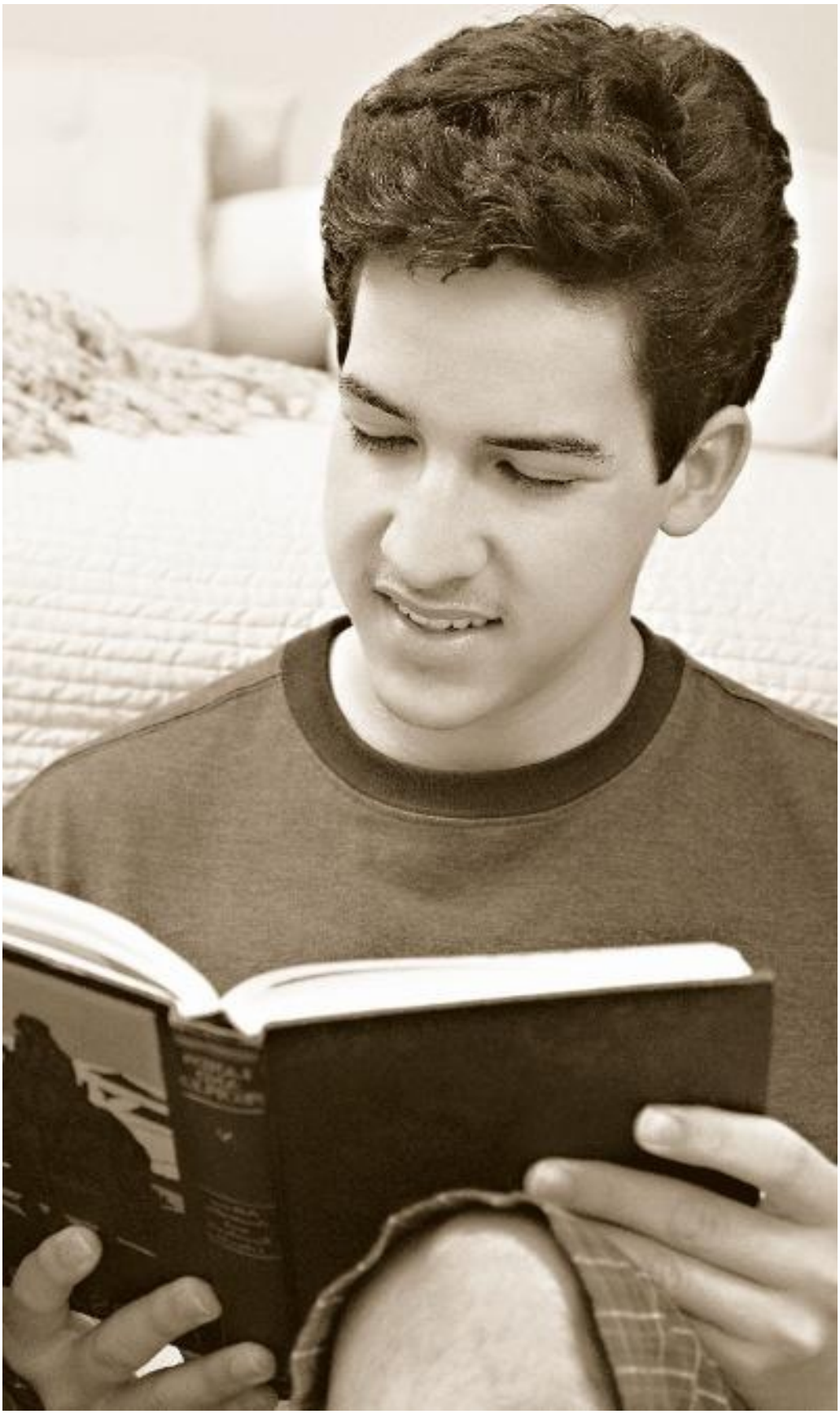
Y sabemos que al decir "ganancia básica" habrá quien no esté de acuerdo. También nos hemos acostumbrado, en pro de una tolerancia pretendidamente democrática y de cierta pose displicente y soberbia, a aceptar y repetir que no todos deben ser grandes lectores. Al mismo tiempo que aceptamos darle a la enseñanza de la lectura un lugar fundamental en nuestra práctica docente, hemos ido construyendo un extraño criterio según el cual la libertad de leer se extiende hasta la libertad de no leer: empezamos a creer que una persona puede no tener inclinación por la lectura de la misma manera que puede no tenerla por el cine, el boliche o la crianza de mascotas, y lo que al principio era un argumento para oponerse a los maestros mandones (en el célebre decálogo de Daniel Pennac) comienza a parecerse sospechosamente a una excusa para el fracaso magisterial.

Que "sepan leer" instructivos, contratos y otros papeles legales es suficiente para la escuela. Que puedan obtener información de los textos, que sean capaces de investigar para resolver situaciones cotidianas o laborales, que demuestren su "capacidad lectora" en exámenes nacionales e internacionales basta. Que respondan adecuadamente a circulares empresariales, a leyes, a infracciones, a trámites burocráticos parece un logro. Y quizá lo es, si aceptamos que la lectura sea para nosotros no un ejercicio de libertad sino una jaula más sutil, no un acto que ayude a definir nuestra humanidad sino una actividad pragmática y utilitaria.

La lectura es también esas cosas, y una persona debe tener la capacidad de hacerlas o al menos la posibilidad de aprenderlas: nada más lejos de nuestra intención que negar o repudiar las posibilidades prácticas y cotidianas de la lectura. Pero, ¿es solamente esas cosas o hay, como rezan ahora tantos reclamos publicitarios, "algo más"? El escritor español José Antonio Marina habría dicho:

La lectura no es importante porque divierta ni porque nos transmita información, sino por algo más trascendental: porque la inteligencia humana es una inteligencia lingüística. Sólo gracias al lenguaje podemos desarrollarla, comprender el mundo, inventar grandes cosas, convivir, aclarar nuestros sentimientos, resolver nuestros problemas, hacer planes… Para que nuestra inteligencia sea viva, flexible, perspicaz, divertida, racional, convincente, necesitamos, en primer lugar, saber muchas palabras.

Nos gusta esta cita porque nos recuerda que la lectura es una cosa poderosa, que más allá de las satisfacciones y los objetivos inmediatos hay allí algo más fundamental, algo que nos toca más hondo. Y, sin embargo, nos parece todavía insuficiente. Se acerca a lo que buscamos pero no atina. ¿Depende la inteligencia de la lectura? ¿Dependen las palabras de la lectura?



La lectura, como la conversación, ayuda a escapar de los estereotipos y de la monotonía mental.

Cualquier lector experimentado puede decir que no se trata de eso; pero también que algo de eso hay. Nélida Piñón, al hablar en concreto de leer literatura, dijo con esas frases suyas que parecen hechas de cristal:

La literatura salva y da razones para vivir. Nos ayuda a escapar de los tópicos, de la rutina mental. Nos enseña a mirar las cosas como si fueran nuevas, a descubrirlas desde el asombro.

Y Harold Bloom, con su terca prosa emersoniana, dijo:

La sola lectura no nos salvará ni nos hará sabios, pero sin ella nos hundiremos en la muerte en vida de esta versión simplificada de la realidad que, como tantas otras cosas, Estados Unidos impone al mundo.

El lector sabe que al cerrar el libro ha tocado algo más esencial y difícil de describir, algo que está menos del lado de la utilidad y más del lado del escalofrío.

Digamos entonces, para no incurrir en la soberbia de descartar semejantes testimonios, que además de cierta inteligencia hay otra emoción en la lectura que no depende de ser más inteligente o de saber más palabras, algo que espera otra cosa, una incertidumbre y una expectativa que van más allá. El lector sabe que al cerrar el libro ha tocado algo más esencial y difícil de describir, algo que está

menos del lado de la utilidad y más del lado del escalofrío. Además de las preguntas: ¿qué leemos?, ¿por qué y cómo leemos?, necesitamos replantear con regularidad otra pregunta en la escuela: ¿para qué leemos?

Si nuestro propósito es facilitar la convivencia burocrática, o escalar puntajes en pruebas internacionales, o proporcionar mano de obra capacitada para los dueños del dinero, para aquellos que quieren ver en el mundo un ejército de robots listo para maquilar con eficiencia, entonces puede que estemos en el camino correcto. Esos alumnos nuestros que nunca tomarán un libro obedeciendo a un irresistible impulso interior, pero que son capaces de hacerlo para resolver cualquier problema práctico, serán la prueba de nuestro éxito tanto como del suyo, y nos considerarán incluso buenos maestros, y hasta nos recordarán con gratitud. Habrá maestros que se sientan bien por eso, y orgullosos. Y habrá otros que quizá se sientan un poquito mal ante el elogio, lo consideren desmedido y sospechen que no han sido más que buenos estafadores.

En los párrafos siguientes hablaremos y citaremos sólo para los segundos. Si lo que pedimos en la lectura no es lo anterior, si no es ésa la búsqueda, ¿cuál es entonces? ¿Para qué leemos si no nos mueve un interés utilitario? ¿Para qué deberíamos querer que lean nuestros estudiantes, si no se cumple esa finalidad? Nuestra primera respuesta, es decir, la que nos hemos dado durante más tiempo, es que algo hay en la lectura que la vuelve una experiencia profundamente liberadora y libertaria, y que leer “bien” pasa por sentir de un modo u otro esa experiencia.

La lectura es una experiencia profundamente liberadora y libertaria.

Pero más allá de su tipología y definición, más allá de cómo la califiquemos y valoremos, lo que importa es precisamente el hecho de que la lectura —pero no cualquiera, sino ésta que a falta de mejor nombre hemos llamado “lectura lúdica”—, es una experiencia. Como tal, se justifica por sí misma y no precisa otra defensa, no pide de nosotros subterfugios ni excusas.

“No —dijo Umberto Eco—, no es por el éxito por lo que hay que leer. Es para vivir más”.

No sólo el éxito le resulta innecesario. La experiencia de la lectura no vale por ninguna otra cosa más que por ella misma, por el hecho de tenerla, por la nostalgia de haberla tenido (¡ah, haber leído El sonido y la furia por primera vez!), por la promesa de tenerla de nuevo. Cuando se pasa por esa experiencia, el ser humano ya es otro: no más humano, pero sí diferente. Después de ella, el lector es como lo describe Fernando Savater:

> Ser por los libros, para los libros, a través de ellos. Perdonar a la existencia su básico trastorno, puesto que en ella hay libros. No concebir la rebeldía política ni la perversión erótica sin su correspondiente bibliografía. Temblar entre líneas, dar rienda suelta a los fantasmas capítulo tras capítulo. Emprender largos viajes para encontrar lugares que ya hemos visitado subidos en el bajel de las novelas: desdeñar los rincones sin literatura, desconfiar de las plazas o las formas de vida que aún no han merecido un poema. Salir de la angustia leyendo; volver a ella por la misma puerta. No acatar emociones analfabetas. En cosas así consiste la perdición de la lectura. Quien la probó, lo sabe.

PRODIGIOS Y ARTIMAÑAS PARA CONCLUIR

Las páginas de este librito se acaban y va siendo hora de que digamos con sencillez lo que queremos decir: que la lectura lúdica no sólo es fundamental, sino que leer es divertido; que los maestros pueden estimular la lectura de modos tan naturales que no parecen trabajo, y que la escuela es el espacio normal para que la lectura ocurra placentera y cotidianamente por el expediente casi elemental de dejar que suceda.

Hay muchos a los que no les gusta oír esto. Incluso ante la evidencia se buscan excusas y fabrican explicaciones; entre ellas, ninguna es tan común como la que se ampara en las diferencias de contexto. Los maestros rurales proponen que quizá sea así en las ciudades; los docentes federales, que quizá funcione en los sistemas estatales; los de escuelas públicas, que las privadas tienen otras condiciones; los de escuelas privadas, que en las públicas hay mejor infraestructura.

La escuela es un espacio normal para que la lectura ocurra de manera cotidiana y placentera.

Ninguna propuesta pedagógica tiene sentido si no se puede compartir y reproducir. Los dos textos que siguen, escritos por maestras que trabajan en condiciones muy diferentes, relatan experiencias de lectura llevadas a cabo a partir de los criterios que hemos discutido hasta ahora, aplicados al uso de libros que forman parte del programa nacional de Bibliotecas de Aula. En un caso, en una escuela primaria pública en la que el acervo ni siquiera había sido explorado; en el otro, en un Centro de Atención Múltiple (CAM) que no contaba con libros y cuyos alumnos padecían diversos tipos de discapacidad intelectual y neuromotriz.

La lectura puede ser capaz de subvertir las actividades típicamente escolares para convertirlas en auténticas herramientas educativas.

Los dos son ejemplos extraordinarios no sólo de que leer lúdicamente en la escuela, es decir, leer de verdad, es posible incluso en condiciones extremas, sino también de que la lectura puede ser una actividad profundamente liberadora, capaz de subvertir las actividades típicamente escolares para convertirlas en auténticas herramientas educativas.

Hasta este punto llegamos, para dar espacio a otras voces.

He aquí lo que nosotros hacemos con estos instrumentos, de acuerdo con estas técnicas, he aquí lo que obtenemos, he aquí lo que todavía no se logra, he aquí lo que nos encanta. Quizás ustedes lo harán mejor, y en ese caso nos dará mucho gusto aprovechar sus experiencias. (Celestine Freinet)

I) TRABAJAR CON BIBLIOTECAS DE AULA.

UNA EXPERIENCIA

PATRICIA TORRES[1]

1. Diagnóstico

En el grupo de 6° “A” de la escuela “Profa. Francisca Escárzaga” la Biblioteca de Aula (BA) estaba incompleta; era importante detectar qué libros faltaban para reponerlos con títulos similares. Los alumnos necesitaban explorar y conocer el acervo para elegir los que a cada quien le interesaran. Tampoco destinaban un tiempo para “leer por leer”, y era necesario motivarlos, junto con la maestra, para que establecieran un horario breve pero especial para divertirse con los libros. Como ni siquiera habían descubierto sus preferencias lectoras, no eran usuarios funcionales de la BA: se llevaban los libros por compromiso, para que su nombre apareciera en una lista y obtuvieran puntos a favor en la calificación.

Se utilizó una estrategia, llamada “La hora del cojín”, que buscaba promover los libros de la BA, con el fin de que se manifestaran las preferencias lectoras de los niños y docentes, y luego apoyar a la maestra con actividades atractivas para los alumnos que incitaran al uso de la biblioteca de la escuela.

Es importante establecer un horario especial para que los niños se diviertan con los libros.

2. Desarrollo de la estrategia

Nombre: La hora del cojín

Materiales: un sarape, 30 cojines, acervo de la Biblioteca de Aula de 6° grado

Espacio asignado a la actividad: un rincón del salón de clases cercano a la BA

Distribución de las actividades: cuatro sesiones de media hora cada una, durante dos semanas

Actividades:

extender el sarape en el piso y colocar los libros (85 aproximadamente) en el centro de manera estética y atractiva

rodear el espacio con todos los cojines de los alumnos, incluidos el de la maestra y el del conductor de la actividad

3. Primera semana

La primera sesión resultó más agradable de lo que esperábamos; la llevamos a cabo en el pasillo y los niños estuvieron muy interesados. Comentamos brevemente algunos libros, como Banderas de todo el mundo y un libro de chistes; les leímos en voz alta El libro apestoso e hicimos el recuento de los libros en nuestro poder y de los que faltan.

Entre las propuestas para recuperar los libros faltantes recogimos las siguientes:

indagar si se encuentran en los otros salones;

hacer una lista de temas para encargar los libros a los niños que pudieran comprarlos;

sustituirlos por títulos parecidos donados por las familias.

La segunda sesión se dedicó a leer el libro favorito en “La hora del cojín”; únicamente se leyeron los ejemplares que cada quien aportó de su casa: Tengo un monstruo en el bolsillo, El principito, El horrible sueño de Harriet, Colmillo blanco, El enmascarado de lata. La maestra les leyó El león y el perrito, a sugerencia mía.

Algunos niños escribieron en el “cuaderno viajero” comentarios sobre la actividad y los libros.

El inicio de la actividad fue recibido con gran alboroto; no salimos al pasillo porque disponíamos de poco tiempo (30 minutos), pero pudimos comprobar que los niños desean un tiempo especial para leer en la escuela. La maestra advirtió el interés de los alumnos y prometió dedicarle a la lectura aunque sea 30 minutos a la semana, pese a la agenda de trabajo muy apretada.

4. Segunda semana

En el lapso hasta la siguiente sesión los niños mandaron mensajes preguntando cuándo continuaríamos; nos recibieron con alegría, tomaron su libro favorito y se sentaron a leer durante los 30 minutos que nos dieron. De manera muy

significativa, los niños relacionaron fragmentos de algunos de sus ejemplares con el libro de texto: El principito, El monstruo en el bolsillo, Pateando lunas…

Aunque no todos llevaron un ejemplar de El principito, nos acomodamos entre los cojines y leímos en voz alta los tres primeros capítulos; sólo dos niños dijeron que no les gustaba y se retiraron a sus lugares, pero poco después volvieron a escuchar la lectura. Al terminar, le dije a uno de ellos que le prestaba mi ejemplar, lo aceptó y prometió leerlo el fin de semana y devolvérmelo. Le gustó la estrategia… y compró su ejemplar de El principito.

Desde entonces, la actividad ha proseguido; la maestra del grupo señala que ha visto cómo los libros empiezan a bajar más seguido del librero y que en el "cuaderno viajero" se incrementan los comentarios.

II) EL LIBRO EN LA MANO

ADRIANA VEGA[2]

1. Diagnóstico

El Centro de Atención Múltiple del CREE (Centro de Rehabilitación y Educación Especial), en turno matutino, es una institución que depende del Departamento de Educación Especial y proporciona atención a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Los alumnos que asisten a estos centros presentan características que en la mayoría de los casos les imposibilitan acceder de forma convencional al manejo de la lengua escrita, por lo cual la labor pedagógica que se prioriza es brindarles las herramientas necesarias para desenvolverse funcionalmente en la sociedad (alfabéticos funcionales).

El grupo en que se puso en práctica la estrategia es el 5º-6º de primaria, conformado por siete alumnos con discapacidad intelectual (uno con síndrome de Down), dos con discapacidad neuromotora, dos con discapacidad múltiple y uno con autismo.

Como los CAM carecían de Bibliotecas de Aula, fue necesario conseguir alguna de estas colecciones para desarrollar la estrategia, mediante una solicitud a la Secretaría de Educación. Nos fueron proporcionadas Bibliotecas de Aula del acervo de 2004: dos para el nivel de preescolar, seis para el nivel de primaria (una por grado), tres para el nivel de secundaria (una por grado) y dos multigrado A y B para primaria.

Posteriormente, fue necesaria una exploración de todos los acervos para conocerlos y seleccionar los que parecieran más apropiados para el grupo en cuestión. Las acciones planeadas para la práctica de la estrategia se llevaron a cabo, de acuerdo con lo establecido aunque modificando las fechas propuestas debido a suspensiones de clases y actividades administrativas. Cada sesión estaba programada para durar entre 20 y 30 minutos.

2. Nos ha llegado un regalo

Como primera actividad, les presentamos a los niños dos cajas envueltas para regalo y con algunas pistas fueron adivinando su contenido. Víctor lo adivinó, ya que una de las pistas indicaba que algunas personas usan lentes para verlos mejor; después nos aclaró que su papá se pone lentes para ver el periódico.

Al principio no mostraron mucho interés cuando supieron el contenido: libros. Se emocionaron más cuando supieron que podían quitar el papel de las cajas y sacarlos. Luego, al ver los libros, no los querían soltar.

3. Mis nuevos amigos

En la segunda sesión se hizo la presentación a los alumnos de cada uno de los libros; se comentó el contenido de algunos de ellos para estimular su interés, explicándoles que los libros eran para uso del grupo y que podían tomarlos cuando así lo quisieran; que eran sus nuevos amigos. A los niños les gustó la idea y preguntaron si los podían llevar a casa para verlos con sus papás y hermanos. Se les contestó afirmativamente sólo que deberían regresarlos en la fecha indicada. Esta actividad se llevó a cabo con los niños en semicírculo y se

respetó el tiempo programado para que no perdieran el interés en los libros.

Ante la solicitud de los niños de llevar los libros a su casa, fue necesario asesorar a la maestra del grupo con el fin de hacer una ficha de préstamo, en los casos en que se pueden prestar, también se le sugirió que acudiera a la bibliotecaria cuando tuviera dudas sobre el préstamo a domicilio.

De camino a la escuela
ESCRIBIR AMÉRICA
Federico Guzmán
Nosotros los animales
Andrea Mills
VAMOS A COMER... ¡flores!
MI PRIMER DICCIONARIO DE
fauna
DE MÉXICO
HISTORIAS PARA
girar
Color de hierba
José Juan Tablada
El Complejo de
Faetón
Andrés Acosta

Los Libros del Rincón ahora forman parte de la biblioteca del CAM.

4. Exploramos el mundo de los libros

Con apoyo de la docente, en la tercera sesión se colocaron los libros sobre las mesas de los alumnos; les mostramos algunas ilustraciones y otros ejemplares cerrados para animarlos a que se acercaran y los tomaran para su exploración. Se les indicó que si los libros sobre su mesa no les gustaban podrían hojear los de algunas otras.

Aunque esta actividad estaba programada para 30 minutos, los niños quisieron continuar hasta dedicarle 70 minutos. Estaban muy interesados y una de las niñas hizo una selección de libros (alrededor de 10) que pensaba llevar a su casa para “leerlos” por la noche.

Fue una buena experiencia, y hasta algunos niños que dudábamos que se interesaran en los libros disfrutaron con los materiales. Un niño con síndrome de Down y debilidad visual mostró gran interés en los libros. Su maestra sugirió que no se los prestáramos ya que tiende a romperlos; aun así se le prestaron, no dañó ninguno y estuvo buen tiempo observándolos. El libro que le gustó más fue Lobos.

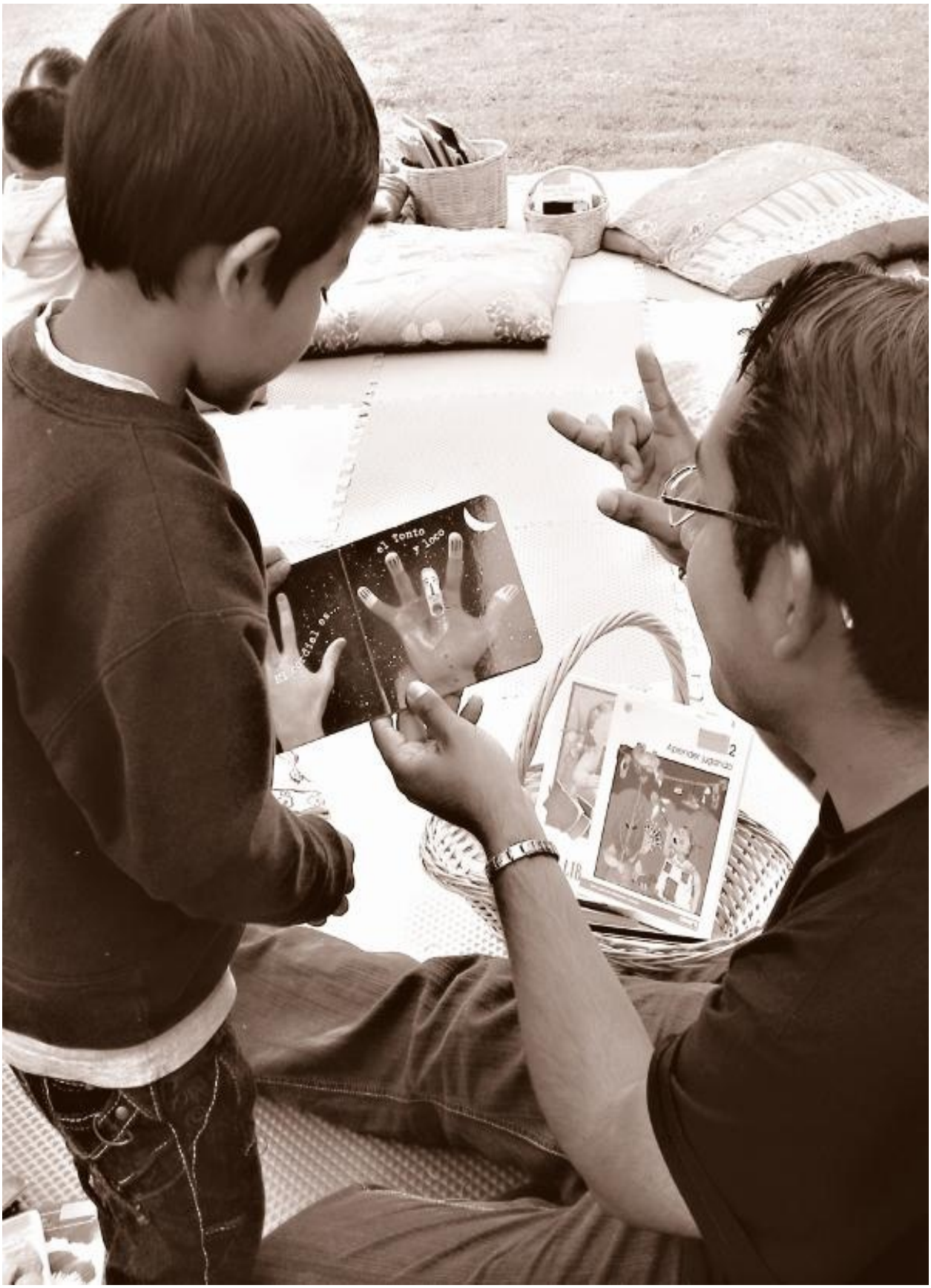
5. Concluir y empezar

Las actividades continuaron en las siguientes semanas. Encontramos formas de organizar los libros (por serie y por color), representamos algunos cuentos con teatro guiñol y títeres de dedos, aprendimos a cuidar los libros y revisamos los que se habían dañado.

Al continuar el trabajo, cada niño iba encontrando sus libros y temas favoritos. Los que tenían problemas para leer preferían los ejemplares con dibujos; uno de ellos tomó un libro sin imágenes y lo regresó alegando: “no sirve”; mientras que otra revisaba las ilustraciones e inventaba el texto para contarlo en voz alta. Niños con autismo o con periodos de atención muy breves fueron capaces poco a poco de permanecer sentados con el libro que eligieron en función de sus

intereses y necesidades.

Este breve informe es el principio de una nueva experiencia que demuestra que los CAM deben contar con Bibliotecas de Aula. Las pruebas llevadas a cabo manifiestan que los niños disfrutan el contacto con los libros y, aunque algunos no logren acceder a la lectoescritura formal, el gozo de tomarlos ha sido muy importante para ellos.


el tonto
y loco

En el momento de escribir este texto, Patricia Torres trabajaba en formación de bibliotecas escolares y acervos bibliográficos en la Coordinación Estatal de Lectura de Durango. El diseño y seguimiento de esta estrategia fue uno de los productos de un diplomado impartido por el Consejo Puebla de Lectura entre septiembre y noviembre de 2006.

Adriana Vega, maestra de educación especial en Durango, escribió este texto como parte de un diplomado impartido por el Consejo Puebla de Lectura entre septiembre y noviembre de 2006.

APÉNDICE 1

ITINERARIO LECTOR

La práctica de la lectura lúdica como principio pedagógico genera, a medida que se vuelve cotidiana, una gran cantidad de actividades y estrategias paralelas y complementarias. A continuación resumimos algunas de las que se han vuelto tradicionales en nuestra escuela, y que los años han convertido, si no en un hábito, sí al menos en un vicio que es cualquier cosa menos solitario.

Véase la Tabla.

Oír lectura en voz alta. La actividad se desarrolla a lo largo de los tres niveles, aunque a medida que pasan los años es desplazada de a poco por la lectura personal en silencio.

Conversación sobre los libros. Cada nivel hace esto de maneras muy específicas. Mientras en maternal y preescolar suele tratarse de referencias al argumento y a las relaciones con la vida de los mismos niños, en primaria y secundaria se refieren cada vez más a cuestiones formales e intertextuales.

Lectura personal en silencio. Aunque sin abandonar nunca del todo la lectura en voz alta, los niños avanzan en la construcción de un gusto y unos ritmos de lectura propios que los vuelven más propensos a un ejercicio silencioso y solitario. Es muy interesante, en el caso de preescolar y primero de primaria, presenciar el momento en que los niños comienzan a exigir que los otros lean “sin hacer ruido” o “sin mover la boca”.

Lectura de poesía en voz alta. Nos referimos aquí a un ejercicio específico que se efectúa en ocasiones especiales (festejos, día del libro, verbenas, etc.), en las que se instala un micrófono para que quienes lo deseen lean el poema de su elección.

Ábrete sésamo. Al iniciar el segundo bimestre, los estudiantes de tercero de secundaria dicen en voz alta un verso al entrar a la escuela. Esto se realiza dos veces por semana; el docente encargado de abrir la puerta también participa y el ejercicio suele atraer a otros niños y a los padres de familia como público espontáneo.

Abueleada. Una vez al año, abuelas y abuelos de los niños más pequeños acuden

a contar historias y leerles en voz alta. Para que todos puedan participar, los mismos niños organizan el intercambio y “préstamo” de abuelos.

APÉNDICE 2

INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DEL AVANCE LECTOR

Por definición, la lectura lúdica no es una actividad que pueda evaluarse con los mecanismos tradicionales en la escuela. Cualquier intento de hacerlo eliminaría el carácter lúdico de la actividad y la convertiría en una prueba escolar más. Sin embargo, esto no significa que los docentes no puedan ni deban encontrar mecanismos para medir los alcances de su propio trabajo, para saber cómo marchan las cosas y para mantenerse —ellos, no los estudiantes— en un saludable estado de tensión y atención.

Esos mecanismos, por fortuna, no están muy lejos. A medida que se convierten en lectores cada vez más avezados, a medida que los libros se van convirtiendo en una parte más habitual de su vida, los niños muestran actitudes y comportamientos que nos permiten saber qué tanto avanzan en el campo de la lectura. Tales actitudes y comportamientos pueden usarse como indicadores fiables de lo que ocurre, y son además un descubrimiento siempre renovador para los docentes.

A continuación enumeramos algunos. No son todos ni se encuentran siempre, pero son los que hemos presenciado más a menudo y los que llaman más poderosamente nuestra atención; cada docente encontrará, con un mínimo esfuerzo de observación, éstos y otros más. Hemos enlistado los indicadores por nivel y, más o menos, por el orden en que suelen aparecer, en el entendido de que la lectura lúdica se haya practicado desde preescolar. Por supuesto, pueden aparecer en otro orden, y no es raro que un ejercicio que comienza en secundaria provoque reacciones que aquí se muestran en preescolar y primaria.

Preescolar

Piden una y otra vez el mismo libro.

Piden escuchar el texto sin ningún cambio y con la misma entonación.

Abrazan los libros que les gustan.

Platican con sus maestras o papás acerca de los cuentos que les hemos leído.

Se concentran durante más tiempo en la lectura.

Piden leer solos un texto que han escuchado a menudo.

Interpretan ilustraciones de los textos.

Forman en pilas los libros que conocen y quieren escuchar.

Relacionan lo leído con acontecimientos o personas de su vida cotidiana.

Leen los libros a sus amigos.

Exigen su hora de taller o su espacio libre para leer.

Piden silencio a los demás.

Primaria

Buscan distintos libros y los “prueban”.

Preguntan por libros del mismo tema o del mismo autor.

Piden prestados los libros para llevarlos a casa.

Comparan sus lecturas con las de sus iguales.

Hablan acerca de los libros que leen.

Relacionan hechos o personas de su vida con lo que han leído.

Cuidan los libros cada vez más.

Leen libros cada vez más largos o complejos.

Traen, por iniciativa propia, libros para compartir.

Identifican y señalan errores de ortografía y redacción.

Secundaria

Reconocen relaciones entre distintos libros leídos.

Identifican estructuras formales y las usan para guiar su lectura.

Manifiestan preferencias lectoras por géneros y subgéneros.

Reconocen interpretaciones alternativas de los textos que leen.

Critican, con lenguaje cada vez más rico y preciso, los textos que leen; dejan de considerar lo escrito como una verdad absoluta.

Hacen referencias literarias (o de textos informativos) en conversaciones cotidianas.

Como decíamos, es posible encontrar muchos otros indicadores de la progresión lectora. Que un niño reciba con entusiasmo un libro de regalo, que presuma de un libro nuevo, que refiera espontáneamente haber ido a una librería o biblioteca, o comente lecturas que no ha realizado en la escuela son señales importantes de

un proceso siempre variado e individual. Los docentes debemos estar atentos a estos signos y tomar buena nota de ellos.

Porque ésta, también, es una forma de la felicidad.

BIBLIOGRAFÍA

Hemos querido, en un afán de coherencia, que este libro pudiera leerse de manera lúdica, y nos pareció que llenar las páginas de referencias bibliográficas y notas al pie no contribuía a ello. Tampoco nos da vergüenza confesar lo difícil que resulta separar nuestro pensamiento del de los libros que nos apasionan. Enunciamos aquí, entonces, los autores y textos a que recurrimos más frecuentemente, en el entendido de que frecuencia no es sinónimo de aquiescencia, y de que nuestra relación con ellos, como suele ocurrir entre libros y lectores, es cualquier cosa menos pacífica.

El lector avisado ya sospechará que muchas de las citas del penúltimo capítulo fueron tomadas de Internet, donde a menudo carecen de atribución precisa, por lo que algunas no aparecerán aquí. Si bien hemos hecho lo posible por corroborar su autenticidad, fueron elegidas en última instancia no por sus autores sino por las ideas que expresan.

Razones legales y de seguridad nos impiden reconocer apropiadamente a los muchos niños y niñas cuyas palabras figuran, sin duda, entre lo más inteligente que se pueda leer en este libro.

Argüelles, Juan Domingo, ¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer, México, Paidós, 2003.

Bloom, Harold, Cómo leer y por qué, Barcelona, Anagrama, 2003.

_____, El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas, Barcelona, Anagrama, 2005.

Borges, Jorge Luis, “La poesía”, en Siete noches, México, FCE, 1980.

Carrasco, Alma, Entre libros y estudiantes, Oaxaca, Conacyt/SEP/Consejo Puebla de Lectura, 2006.

Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, Historia de la lectura en el mundo occidental, México, Taurus, 2001.

Cortázar, Julio, “Continuidad de los parques”, en Final del juego, Buenos Aires, Sudamericana, 1969.

Davenport, Guy, “Qué son las revoluciones”, en Letras Libres, núm. 17, mayo de 2000, pp. 40-45.

Dubovoy, Silvia, El niño y los libros, Conaculta, México, 1989.

Durrell, Lawrence, El cuarteto de Alejandría, 4 vols., Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

Ferreiro, Emilia (comp.), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura, Barcelona, Gedisa, 2002.

_____ y Margarita Gómez Palacio (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI, México, 1997.

Figueroa, Ireri, “Propuesta de taller para facilitar en niñas y niños de 9 a 11 años el placer de la lectura”, tesis de licenciatura presentada en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006.

Freinet, Celestin, La escuela moderna francesa. Una pedagogía del sentido común. Las invariantes pedagógicas, Morata, Madrid, 1999.

_____, Los métodos naturales, 3 vols., Barcelona, Fontanella, 1972.

_____, Técnicas Freinet de la escuela moderna, México, Siglo XXI, 1990.

Gatti, Juan Sebastián, Leer literatura en la escuela secundaria, Lecturas sobre lecturas, vol. XII, México, Conaculta, 2004.

Iser, Wolfgang, The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1980.

Jauss, Hans Robert, Toward an Aesthetic of Reception, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982a.

_____, Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982b.

Kavafis, Konstantin, “El dios abandona a Antonio”, en Poesía completa, Madrid, Alianza, 1983.

Lerner, Delia, Leer y escribir en la escuela, Biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP, 2001.

Medero, Marinés, Volvamos a la palabra, Libros del Rincón, México, SEP, 1989.

Paz, Octavio, El arco y la lira, México, FCE, 2003.

Pennac, Daniel, Como una novela, Barcelona, Anagrama, 1993.

Petit, Michèle, Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, México, FCE, 1999.

Piglia, Ricardo, El último lector, Buenos Aires, Anagrama, 2005.

Sastrías, Martha (comp.), Caminos a la lectura, México, Pax, 1995.

Savater, Fernando, Loor al leer, Madrid, Aguilar, 1998.

_____, Despierta y lee, México, Alfaguara, 2003.

_____, Mira por dónde. Autobiografía razonada, Madrid, Taurus, 2003.

Sepúlveda, Luis, “Café Miramar”, en La lámpara de Aladino, México, Tusquets, 2009.

Torres, Patricia, “Trabajar con Bibliotecas de Aula. Una experiencia”, en Exlibris, suplemento semanal de La Jornada de Oriente, 16 de marzo de 2007.

Vega, Adriana, El libro en la mano”, en Exlibris, suplemento semanal de La Jornada de Oriente, 23 de marzo de 2007.

Yunes, Eliana, El ocio como virtud. La contemplación contra la masificación, Lecturas sobre lecturas, vol. XII, México, Conaculta, 2004.

_____, “La presencia del otro en la intimidad del yo: aprendiendo con la

lectura”, en Memoria del primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura, México, SEP, 2007.

Zaid, Gabriel, “Instituciones de la conversación”, en Letras Libres, núm. 151, julio de 2006, pp. 60-63.

_____, “Los libros y la conversación”, en Vuelta, núm. 193, 1992, pp. 18-20.

_____, Los demasiados libros, Barcelona, Anagrama, 1996.

COORDINADORA DE LA COLECCIÓN SOMOS MAESTR S

Elisa Bonilla Rius

(DIRECTORA DE CONTENIDOS Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE EDICIONES SM)

CONSEJO EDITORIAL DE LA COLECCIÓN SOMOS MAESTR S

David Block Sevilla, Oralia Bonilla Pedroza, Elisa Bonilla Rius,

Alma Carrasco Altamirano, Cecilia Fierro Evans, Alba Martínez Olivé

SECRETARIA TÉCNICA DEL CONSEJO EDITORIAL

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

(GERENTE DE PUBLICACIONES Y SERVICIOS PARA MAESTROS DE EDICIONES SM)

COORDINADORA DE LA SERIE LECTURA Y ESCRITURA

Alma Carrasco Altamirano

COMITÉ EDITORIAL DE LA SERIE LECTURA Y ESCRITURA

Alma Yolanda Castillo Rojas, Yolanda de la Garza, Juan Sebastián Gatti,

Guadalupe López Bonilla, Verónica Macías Andere, Raúl Mújica,

Donna Ogle, Ramón Salaberria, Martha Beatriz Soto Martínez,

Francisca Trujillo, Mercedes Zanotto

REVISIÓN TÉCNICA

David Block Sevilla

EDICIÓN

Félix Cerón Escobar

CORRECCIÓN

Abdel López Cruz (coordinación),

Guadalupe Casillas Gómez,

Eduardo Rodríguez Flores

DIRECCIÓN DE ARTE Y DISEÑO DE LA COLECCIÓN

Quetzatl León Calixto

DIAGRAMACIÓN

Jesús Arana Trejo

COORDINACIÓN DE IMAGEN

Ricardo Tapia García

ICONOGRAFÍA

Elia Pérez Pérez

FOTOGRAFÍA:

Consejo Puebla de Lectura, Centro Freinet Prometeo,

Archivo-SM, © 2010 Thinkstock, Carlos Vargas

Edición digital

Dirección

Elisa Bonilla Rius

Directora de Contenidos y servicios educativos de Ediciones SM

Gestión digital

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

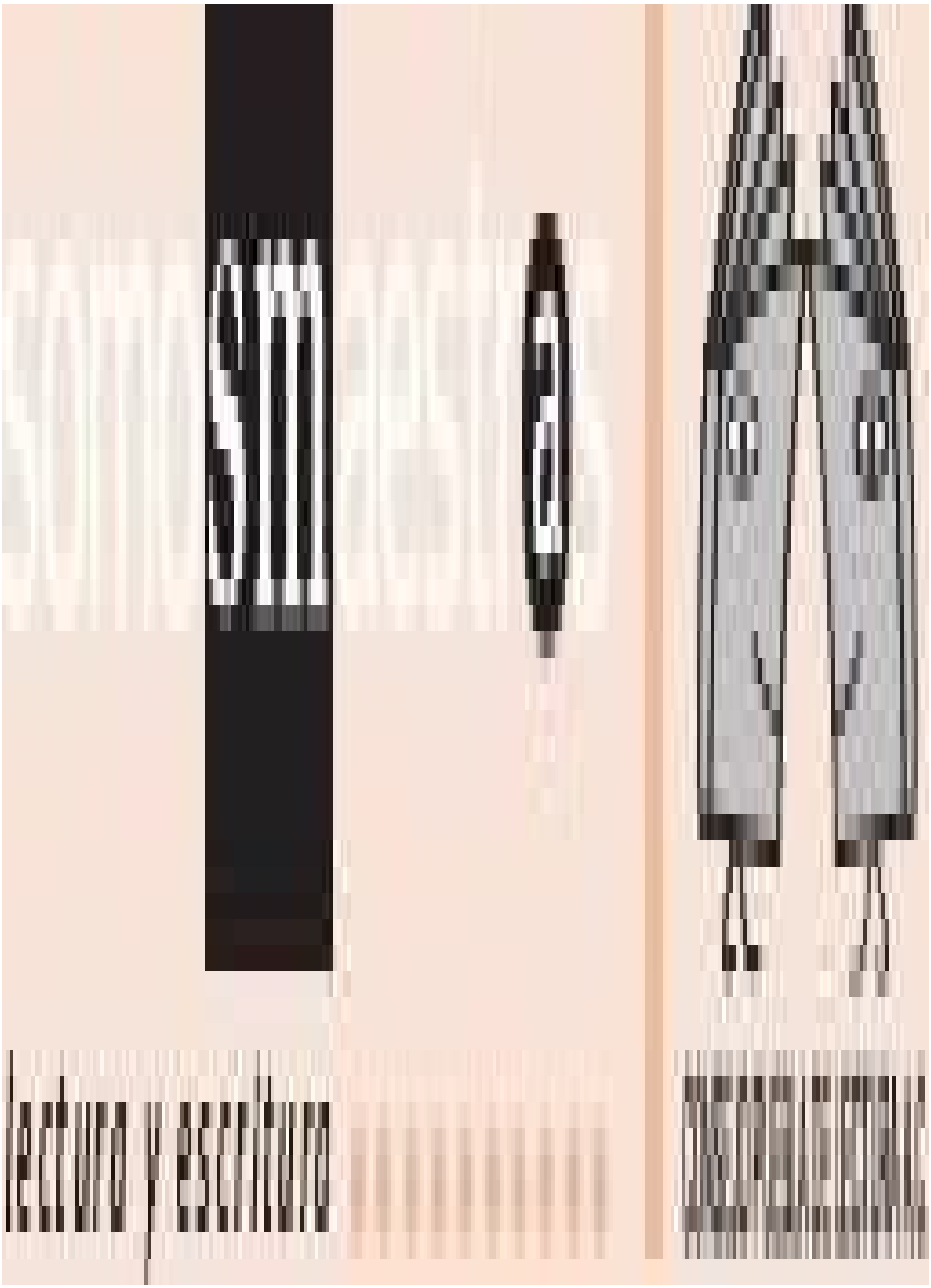
Gerente de Servicios educativos digitales de Ediciones SM

Coordinación digital

Julio Arnoldo Prado Saavedra

Optimización de contenidos digitales

Felipe G. Sierra Beamonte


lectura y escritura

La artimaña y el prodigio.

Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela

Juan Sebastián Gatti e Ireri Figueroa Fernández

Primera edición digital, 2014

D. R. © SM de Ediciones, S.A. de C.V., 2010

Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México D.F.

Tel: (55) 1087 8400

www.ediciones-sm.com.mx

ISBN colección 978-607-471-621-4

ISBN obra 978-607-24-0987-3

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana

Registro número 2830

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.

La marca Ediciones SM® es propiedad de la Fundación Santa María.

Las marcas Eediciones SM y somos Maestr@s son propiedad de SM de Ediciones, S.A. de C.V.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Maternal	Preescolar	Primaria
Oír lectura en voz alta (1)		
Conversación sobre los libros (2)		
		Lectura personal en silenc
		Lectura de poesía en voz a
Abueleada (6)		